

VOLER ÉS PODER?

TREBALL DE FI DE MÀSTER

MÀSTER UNIVERSITARI EN
PSICOPEDAGOGIA

ALUMNES:

Sheila Cortés Samit
María Jesus Sanchis Gil

DNI: 20917746M

DNI: 20498339A

TUTORS:

Maria Auxiliadora Sales Ciges
Joan Andrés Traver Martí

ÍNDIX

1. AGRAÏMENTS.....	2
2. RESUM	3
3. JUSTIFICACIÓ.....	4
4. CONTEXTUALITZACIÓ.....	5
4.1. SITUACIÓ CONTEXT	5
4.2. PREJUDICIS, ESTEREOTIPS I ÈTNIA GITANA.....	6
4.3. EDUCACIÓ I OCUPACIÓ	8
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	12
6. MARC TEÒRIC.....	13
6.2. INCLUSIÓ I INTERCULTURALITAT	13
6.2.1. BARRERES.....	16
6.2.1.1. EXPECTATIVES	18
6.2.1.2. TEMPS.....	19
6.2.1.3. EL SABER/CONEXEMENT.....	20
6.2.1.4. RESPONSABILITAT SOCIAL.....	21
6.4. ORIENTACIÓ.....	22
6.4.1 ORIENTACIÓ LABORAL.....	23
6.4.2 ORIENTACIÓ ACADÈMICA.....	24
7. PLANTEJAMENT D'OBJECTIUS.....	25
8. PROPOSTA D'ACCIÓ.....	25
8.1. PROPOSTA D'ACCIÓ ESCOLAR: ACTIVITATS/ INTERVENCIÓ REALITZADA.....	25
8.2. PROPOSTA D'ACCIÓ COMUNITÀRIA: VOLER ÉS PODER?.....	30
9. RESULTATS D'ACCIÓ	36
10. CONCLUSIONS.	40
11. REFLEXIÓ PERSONAL FINAL DE MÀSTER.....	44
12. REFERÈNCIES.....	46

1.AGRAÏMENTS

Gràcies a totes aquelles persones que han format part d'aquest treball, ja sigui de forma directa o indirecta, donant-nos sempre suport, consells i acompanyament durant aquest camí.

2. RESUM

“VOLER ÉS PODER?” és un projecte d’acció sociocomunitària, en el qual es treballa amb població gitana. Aquest projecte té lloc a Castelló i, més concretament, al barri Sant Llorenç.

El projecte té com a objectiu principal analitzar i denunciar les barreres trobades a partir de la intervenció amb l’alumnat de primer d’ESO (Educació Secundària Obligatoria) del centre CEIP Carles Selma del barri Sant Llorenç de Castelló. Intervenció duta a terme per a tractar de motivar a l’alumnat cap a la formació i la vida laboral. Tot açò es pretén aconseguir mitjançant la narració i exposició dels fets, així com fent una anàlisi reflexiu finalment per tal de concloure amb les causes i efectes que poden provocar aquestes barreres.

Als resultats d’aquest treball, en primer lloc, s’ha fet una comparació entre les amenaces, oportunitats, debilitats i fortaleces personals aparegudes durant tota la trajectòria i desenvolupament. Per altra banda, a més, s’han classificat les barreres trobades segons el tipus i l’impacte originat.

PARAULES CLAU

Població gitana, inclusió, interculturalitat, barreres, orientació.

ABSTRACT

When there’s a will, there’s a way? Is a socio-community action project, in which work with Roma population is working. This project takes place in Castelló, and more specifically in the Sant Llorenç neighbourhood.

The project’s main objective is to analyse and denounce the barriers found from the intervention with students of first of high school of the Carles Selma school, intervention carried out to motivate students to train for study and work. All this is intended to be achieved through narrative and exposition of the facts, as well as doing a reflexive analysis finally in order to conclude with the causes and effects that can cause this barriers.

In the results of these work, firstly, a comparison was made between the threats, opportunities, weaknesses and personal strenghts appearing throughtout the trajectory and developement, Moreover there also been barriers found depending on the type and impact caused.

KEY WORDS

Roma, inclusion, interculturality, barriers, orientation.

3. JUSTIFICACIÓ

Aquest Treball Final Màster (TFM) és un treball de tipus investigació-acció. Es tracta d'un disseny de projecte educatiu que treballa una sèrie de barreres trobades a partir del marc de la inclusió i la interculturalitat, dins del context situat de l'alumnat de secundària del CEIP Carles Selma, ubicat a la localitat de Castelló de la Plana.

A partir de derives realitzades al Màster de Psicopedagogia de la Universitat Jaume I (UJI) de Castelló amb el col·lectiu de població gitana des del mes d'octubre fins a desembre del 2018, es realitzaren diferents intervencions d'observació directa en el centre educatiu del mateix barri amb l'alumnat i personal docent, així com desplaçaments a entitats i participació en activitats del mateix context.

Després d'aquestes experiències, es van poder detectar diverses necessitats a dintre del col·lectiu d'ètnia gitana i una d'elles va ser la falta de motivació enfront de l'estudi i la formació per part de l'alumnat d'entre dotze i setze anys (pertinent al grup de primer d'ESO). Aquesta necessitat fou traslladada a l'UJI des de la direcció educativa del centre, fent que es posés en marxa aquest projecte, el qual parteix dels interessos de l'escola i que s'ha planificat a partir de les característiques pròpies d'aquesta cultura i barri concrets.

La necessitat de treballar la motivació amb l'alumnat de l'ESO ve donada tant des de la direcció del Centre, com des dels tutors de l'aula i de "La Taula" del barri. A més, indagant sobre el tema, ens hem adonat que al pla de convivència del CEIP Carles Selma també apareix com a terme urgent a treballar. "En el caso de la Educación Primaria, la escolarización de las niñas y niños gitanos está prácticamente normalizada, si bien la frecuencia del absentismo escolar y el abandono prematuro siguen siendo motivo de preocupación; estos fenómenos se intensifican en el primer ciclo obligatorio de Educación Secundaria, en el que la situación se agrava en el caso de las niñas gitanas." (García y Arcos, 2016)

Però, la motivació d'aquest alumnat va passar a ser objectiu del nostre pràcticum tan sols ja que, de cara a aquest treball, vam trobar que era necessari visibilitzar i denunciar les barreres trobades per a treballar aquesta motivació. D'aquesta necessitat de visibilització, anàlisi i denúncia sorgeix aquest projecte. I, a més, considerem necessària la implicació de tota la comunitat educativa en aquest procés de transformació. Per tant, és obligació nostra dur a terme projectes com aquests a l'educació fent així que les estadístiques actuals d'absentisme a l'ètnia gitana disminuïsquen.

4. CONTEXTUALITZACIÓ

A continuació, se situa i contextualitza el barri on s'ha dut a terme la intervenció d'aquest treball, l'ètnia que hi predomina en aquest, així com un complement de la informació amb dades d'ocupació i educació de l'ètnia gitana a Espanya, informació que ajuda a entendre el conjunt del context i del treball en si. Tot açò, de forma explícita i documentada.

4.1. SITUACIÓ CONTEXT

La població escollida per a dur a terme el projecte són persones d'ètnia gitana residents a la ciutat de Castelló, concretament, al barri Sant Llorenç, situat al nord-oest de la ciutat.



Actualment, el barri rep ajudes i recursos humans per part de l'organització de “La Taula”, composta per l'escola infantil “Los Duendes”, l'aula jove de la fundació Amigó, “La Llar” de Càritas Diocesana, Taller de Jardineria de Càritas Interparroquial, CEIP Mestre Carles Selma, Serveis Socials i Serveis d'atenció sociocomunitària. Tots ells, amb una entitat pròpia, units entre si de forma cooperativa i buscant la millora del context.

Per a realitzar aquest projecte hem hagut de conèixer totes i cadascuna d'aquestes entitats i crear un vincle afectiu per poder treballar amb un clima òptim en recerca de l'èxit del treball.

4.2. PREJUDICIS, ESTEREOTIPS I ÈTNIA GITANA.

Al començament d'efectuar cap mena de tasca, una possible limitació podrien ser els prejudicis de cara a la resposta que nosaltres volem obtenir per part de la comunitat gitana del barri enfront de nostra intervenció, a més dels estereotips que la nostra pròpia ment es pot formar d'aquesta ètnia i dels seus costums o comportaments.

Abans de seguir amb el desenvolupament de la informació, creguem important detenir-nos a explicar a què ens referim amb el terme de prejudicis i estereotips.

“No hem de confondre prejudicis i estereotips. Els estereotips constitueixen el contingut cognitiu del prejudici. Es tracten de creences rígides i sobregeneralitzades sobre els atributs associats als membres d'un grup (Aboud, 1994, citat en Sales, 2016, p.56).

Què ocorre amb l'ètnia gitana? Garcia i Arcos (2016) afirmen que “Las bajas expectativas y los estereotipos negativos que la sociedad aún mantiene siguen teniendo influencia entre los chicos y chicas gitanas.” Persones d'una comunitat estigmatitzada poden arribar a no qüestionar-se aquests estereotips arribant inclús a acceptar-los, “Es que los gitanos somos así” (p. 95).

A més, segons l'informe de polítiques d'inclusió social i població gitana a Espanya de la Fundación Secretariado Gitano, publicat en maig del 2012, un dels principals obstacles que encara tenen els gitanos i les gitanes al seu dia a dia és la persistència d'una imatge social negativa que crea una conseqüència d'actuacions discriminatòries.

Tot i que estem dotant d'un sentit negatiu a la paraula estereotip, entenem que aquesta també pot tindre una connotació positiva o no tan negativa, ja que, en algunes circumstàncies, serveix per a classificar i/o per poder donar una ajuda més ajustada.

Profunditzant més sobre la cultura estudiada, gràcies a les cròniques històriques socials¹, cal destacar que, els primers gitanos a aplegar a la península Ibèrica ho feren al segle XV després de ser obligats a abandonar el territori entre els segles XI i XIII amb les invasions dels exèrcits turcs i mongols. Les persones d'ètnia gitana es convertiren al segle XIV amb béns que es

1

(https://www.gitanos.org/centro_documentacion/herramientas/cajas/historicocultural.html.es)

podien vendre, intercanviar o regalar a més de ser obligats a treballar com a llauradors i ferrers als monestirs o a les cases dels rics.

Actualment, la població roma-gitana abraça l'1.5% de la població, aproximadament 725.000-750.000 persones. Es distribueixen de forma desigual per tot el territori espanyol, residint, particularment en ciutats grans com Madrid, Barcelona, Múrcia, Sevilla, Granada, València i Saragossa; amb una major concentració a les comunitats autònomes d'Andalusia, València i Catalunya.

Un sector significatiu de la població roma-gitana constitueix un dels grups socials més desfavorits i afectats pels processos d'exclusió social i discriminació; amb dificultats per a accedir i utilitzar els sistemes de protecció social (educació, habitatge, ocupació, salut i serveis socials) així com la seua participació en la vida pública de la ciutat.

L'antic president de l'associació de veïns del barri Sant Llorenç de Castelló, Alfonso Guerrero, declara a Ripollés (2006) per al periòdic Levante de Castelló², que el problema amb l'accés i permanència a l'habitatge, deriva en conflictes:

Otro frente abierto es la vivienda. «El 80 por ciento de los vecinos viven con el temor al desahucio», explica, ya que algunos han ocupado pisos ilegalmente o carecen de contrato de alquiler debido al descontrol en la gestión de las viviendas públicas durante años. (...) En los 161 pisos de la Generalitat viven 858 personas, según su censo particular -«no hay ninguno oficial»- y el deterioro ha hecho mella en el edificio. «El EIGE apenas ha reparado cosas, hay filtraciones y todo tipo de averías, ¿en qué condiciones puede estar el edificio tras 30 años de abandono?», critica Guerrero, quien no exime de culpa a los inquilinos responsables del destrozo de viviendas.

Avui en dia, al barri Sant Llorenç de Castelló, les persones d'ètnia gitana procedeixen en gran part de la mateixa ciutat (denominats gitanos del 'trunio') o de Palència, de forma minoritària. El barri, territorialment i de forma espacial, queda segregat de la totalitat de la ciutat i amb escàs nombre de recursos mòbils.

² <https://www.levante-emv.com/castello/2016/01/17/san-lorenzo-barrio-abandono-esperanza/1366993.html>

Així doncs, Ripollés (2006)³ afirma també (gràcies a les declaracions d'Alfonso Guerrero) la gran transformació que ha propiciat grans canvis quant a convivència i benestar al barri:

El Grupo San Lorenzo ha experimentado una transformación excepcional en las dos últimas décadas al desterrar de sus calles el tráfico de drogas y los robos antes rutinarios. Sin embargo, no acaba de despegar. El abandono es palpable en un barrio donde los problemas del paro, la vivienda y la educación siguen lastrando el futuro de sus habitantes. Ninguna administración, local o autonómica, se ha enfrentado de lleno a los retos de esta zona del distrito Oeste, donde residen 2.600 personas, la mayoría en riesgo de exclusión social. En los catorce años que lleva residiendo en el Grupo San Lorenzo ha asistido a su transformación. «Se traficaba con heroína a finales de los ochenta y en los noventa, la policía no actuaba y fueron los propios gitanos los que acabaron con esta lacra», asegura. Los robos estaban a la orden del día: «el colegio Carles Selma era asaltado con frecuencia, se llevaban hasta el diésel de la calefacción del centro», recuerda este vecino, que llegó a hacer guardias nocturnas para evitarlo. Ahora la delincuencia se ha reducido, aunque reconoce que algunos jóvenes en paro y sin formación se ven abocados a ella.

4.3. EDUCACIÓ I OCUPACIÓ

Un dels elements que més importància té a l'hora de caracteritzar una població és l'element educatiu i ocupacional, en l'àmbit tant individual com col·lectiu. Aspectes que marquen la diferència de l'ètnia gitana respecte d'altres cultures, com podem veure a continuació.

Pel que fa a l'educació, a la cultura gitana els estudis no són una prioritat i aquest pensament es transmet, generalment, de pares i mares a fills i filles, el qual provoca una desmotivació immediata dels xiquets/es i joves cap a l'escola i els estudis. Aquesta desmotivació es tradueix en absentisme a edats primerenques i abandonament immediat en complir els 16 anys. Damonti i Arza (2014) sostenen aquest argument "La gran incidencia de fracaso escolar, junto al abandono del sistema educativo nada más cumplidos los años de formación obligatoria, tiene profundas consecuencias en el nivel formativo alcanzado por el alumnado gitano. Aunque la inmensa mayoría de la población gitana esté en las aulas mientras tiene la obligación de hacerlo, sólo una pequeña minoría termina la ESO." (p.25)

³ <https://www.levante-emv.com/castello/2016/01/17/san-lorenzo-barrio-abandono-esperanza/1366993.html>

Al fet anterior s'adjunta el context vital d'aquests subjectes. A més, aquest escenari contextual compta amb una diferenciació de gèneres respecte a l'àmbit educatiu i laboral.

“En cuanto a la esperanza de vida escolar, en general se espera que un joven de 12 años estudie hasta los 20,7 años y una chica hasta los 21,3 años; cuando se trata de jóvenes gitanos la esperanza de vida escolar baja a 17,8 años para los chicos y hasta los 15,5 años para las chicas” (García y Arcos, 2016, p.94). Les famílies no motiven als seus fills i filles perquè senten que a l'escola no entenen ni comparteixen les seues perspectives de futur ni la seua cultura. Per a les famílies, el fet que els seus fills i filles abandonen l'escola als 16 o abans sense ni tan sols rebre l'ESO no és un problema, ja que saben que acabaran treballant en algun sector laboral encara que siga de forma temporal per a la resta dels anys.

Com assenyalen Bochaca i Calvet (2007):

“La cultura tradicional gitana valora la educación a pesar de que por otro lado la considera de poca utilidad para el niño gitano. La base del conocimiento del mundo gitano es la edad. [...] El niño, en la comunidad, se encuentra seguro ante el futuro (lo da la tradición) y ante lo desconocido (lo da la cohesión). La escuela, elemento exterior, es perturbadora ya que trastorna la educación interna y se convierte en un agente de aculturación. Al mismo tiempo los padres ven que sus hijos no escolarizados se desarrollan tan bien como los que lo están, y que el éxito escolar no garantiza éxito social y económico.” (p. 49)

En contraposició a aquestes opinions familiars, el CIS (Centre d'investigacions sociològiques) mitjançant una anàlisi elaborat anualment sobre les valoracions de l'ètnia gitana considera que: “Las encuestas que se realizan cada año [...] reflejan que es el colectivo peor valorado en nuestro país. La discriminación directa e indirecta sigue estando presente en la sociedad en sus distintas formas y afecta a las relaciones de aula y de centro.” (García i Arcos, 2016, p. 92)

A més, el problema més greu apareix quan els xics i xiques han d'anar a l'institut i eixir de la seua escola i barri, la seua zona de confort de la qual poques vegades han eixit. Quan arriba aquest moment l'absentisme augmenta exponencialment, així com les conductes disruptives a l'aula. Manquen d'adaptació i se senten discriminats per part dels “païos”. “Aunque en la educación primaria muchos chicos y chicas gitanas relatan cómo en la escuela descubren los prejuicios hacia su colectivo, es en la educación secundaria cuando aumentan las denuncias de situaciones de discriminación.” (García i Arcos, 2016, p. 96). Aquests prejudicis cap als gitanos, de vegades, són idees errònies que ells mateixos es provoquen perquè creixen

sentint a casa que, facen el que facen, seran jutjats una vegada isquen del barri, és per això que molts pensen que és més fàcil i còmode quedar-se per sempre, dintre. Però altres vegades aquestes idees sí que estan fonamentades perquè és desgraciadament una realitat que molta gent discrimina l'ètnia sense conèixer-la, deixant-se guiar pels estereotips que algun dia van escoltar.

En aquest mateix apartat i pel que respecta a l'ocupació, debut a l'elevada taxa d'abandonament escolar, els joves gitanos surten en edats primerenques al sector laboral però sense una formació que els avale, fet que dificulta la llavor de recerca de treball i deriva en la precarietat laboral i/o atur.

Pel que fa a aquells sectors en els quals la població gitana té més incidència laboral són els següents: "Una parte importante del empleo gitano está relacionado con el comercio (61,3% según datos FSG, 2011) y en particular con la venta ambulante en mercadillos. Otras actividades desarrolladas por la población gitana son actividades administrativas y servicios auxiliares (8,4%), construcción (4,6%) y hostelería (4,4%) (FSG, 2011)" (Damonti i Arza, 2014, p.14)

No podem tractar l'aspecte laboral si anteriorment no citem la documentació oficial que es requereix per buscar feina i que moltes de les persones que ho fan, no la tenen al dia. Volem fer referència a les dades demogràfiques oferides per l'Institut Nacional d'Estadística. En primer lloc, trobem que a la província de Castelló, hi ha 575.470 persones empadronades, fet que representa un descens respecte al 2016, amb un 0.65%.

Analitzant aquestes dades, ho contrastarem al servei territorial de la zona mitjançant l'oficina de Serveis Socials de Castelló, i ens informaren que al barri Sant Llorenç més de la meitat dels habitants no tenen correctament la seua direcció, i per tant, no queden empadronats al document oficial. Per tant, extrapolem en què a les dades legals, no estan incloses les persones del barri Sant Llorenç de Castelló.

El mateix ocorre amb la taxa de persones actives ocupacionalment parlant, ocupats i parats (EPA). "Castellón es la provincia número veinticinco según su tasa de actividad, 0.89 puntos por debajo de la nacional; la número dieciocho con mayor tasa de empleo, 0.52 puntos superior a la del total del país, y por último, la que ocupa el veintiocho por tasa de paro, 2.18 puntos menos que la nacional"

Taula 1

Evolució dels centres de cotització i els treballadors/es afiliats per àmbit geogràfic.

		2013	2014	2015	2016	2017
Centres de cotització	Castelló	24.410	25.078	25.759	25.945	26.027
	C. Valenciana	192.944	199.094	204.789	205.552	206.137
	Espanya	2.003.650	2.033.065	2.076.735	2.086.083	2.084.745
Treballadors/es	Castelló	204.912	210.259	216.560	224.377	230.459
	C. Valenciana	1.573.969	1.629.591	1.688.847	1.754.056	1.817.825
	Espanya	1 6.259.042	1 6.651.884	17.180.590	17.741.897	18.331.107

Complementant la informació anterior de la Taula 1, amb l'oferta per la CNSE (Confederació Estatal de Persones Sordes), els drets de la persona empadronada són els següents: sol·licitar la regularització o permisos de residència i treball, així com la reagrupació familiar del seu cònjuge o fills/es, sol·licitar la targeta sanitària que li permet accedir a l'assistència sanitària, accedir als serveis municipals: serveis i ajudes socials, serveis culturals i esportius, etc, realitzar el bescanvi del permís de conduir i, si existeix conveni amb el seu país d'origen, matricular als seus fills/es en un centre educatiu. Així com tots els altres tràmits inherents a les persones estrangeres, els quals són la prova d'arrelament per a aconseguir els papers definitius.

Una de les causes per les quals part de la població del barri Sant Llorenç no està oficialment empadronat és per errades de les direccions dels habitatges. Per tant, si aquesta errada no es rectifica, on queden tots aquests drets?

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

La necessitat que s'ha trobat i expressat per part de les persones que treballen amb els xics i xiques és que hi ha una gran falta de motivació en el grup de 1ºESO del centre, tant pel que respecta a l'educació, com pel que fa a la vida laboral i a la perspectiva de futur. Aquesta necessitat ens va vindre donada des de la Taula i des de coordinació del màster de Psicopedagogia de l'UJI.

Per aquests motius, hem vist la necessitat de treballar durant el nostre pràcticum, tant les seues qualitats personals, com la seua perspectiva de futur per tal d'aconseguir fomentar i potenciar eixa motivació que moltes d'elles i ells, per no dir tots i totes, creuen perduda.

Passat un temps des de la intervenció psicopedagògica, pel que fa a i respecta a la motivació des de l'orientació, aparegueren una sèrie de barreres que han afectat al nostre rol professional com a psicopedagogues i, conseqüentment, afecten també a aquelles persones pertanyents a l'ètnia gitana, ja que surten com a fruit d'una interacció. Són, per tant, aquestes barreres el tema en el qual ens centrem en aquest treball de fi de màster.

En aquest treball, per tant, l'activitat parteix de la motivació dels joves. Encara que aquesta tan sols és una conseqüència, en part, de la realitat que viuen i l'entorn i cultura que els envolta. Les barreres trobades durant el desenvolupament d'aquest treball són, en efecte, una de les causes d'aquesta desmotivació. Si l'alumnat, doncs, estiguera motivat, s'acabarien els problemes socials, econòmics i formatius en el barri? La desmotivació no sols se soluciona amb la motivació. La desmotivació no és efecte de les barreres únicament, però aquesta tampoc se soluciona amb motivació directa a l'alumnat. Per tant:

Més barreres provoquen → baixada de motivació o desmotivació. Però, disminuir les barreres faria que augmentara la motivació?

Per aquesta raó, s'analitza a aquest treball l'espiral en la qual se situa el nostre treball. Tota mena de barreres trobades a partir de les accions realitzades durant tot el procés de treball. Pot ser aquestes barreres siguen una de les raons d'aquesta desmotivació. Per tant, es pretén analitzar en aquest projecte de màster, des d'una perspectiva psicopedagògica i fent una narració etnogràfica, quines han sigut les barreres que ens hem trobat a la inclusió educativa i social en desenvolupar el nostre treball d'acompanyament amb els joves.

La tasca en el camp queda reflectida a continuació amb un suport documental, a més de dades a partir de l'observació i de l'accés a fonts d'informació de segona mà en biblioteca i arxius.

6. MARC TEÒRIC

Així doncs, hem escollit aquests termes que es podran veure a continuació i no altres perquè aquests defineixen i emmarquen el nostre procés d'investigació i intervenció, permetent així contextualitzar documentalment tots aquells aspectes que hem anat treballant i als quals fem referència al llarg del treball.

Amb aquest treball pretenem denunciar una sèrie de barreres que són complicades, fins i tot, per a dues païes i que ens han afectat tant a nosaltres com a la població gitana.

Per dur a terme aquest treball ens hem basat, principalment, en els models d'inclusió i interculturalitat. A partir del seguiment dels quals han sorgit les barreres que caracteritzen i protagonitzen el treball mateix.

6.2. INCLUSIÓ I INTERCULTURALITAT

Tal com hem nomenat, la inclusió i la interculturalitat serveixen com a models per emmarcar aquest treball. Però, aquests dos termes no es poden comprendre, doncs, sense el concepte de diversitat i per tant, sense l'aparició de les barreres.

Així doncs, primerament, parlarem d'inclusió. Segons Bisquerra (2012) "*La diversidad es un concepto amplio que incluye una gran variedad de posibilidades: diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, etc.*" (p.1). I altra conceptualització d'aquest terme que encaixa perfectament amb la nostra visió d'inclusió és la proporcionada per Booth i Ainscow (2002) en l'*Index for Inclusion*, la qual entén la inclusió de la següent manera: "*La inclusión en el Index es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación*" (p.24). Creiem

que aquesta encaixa a la perfecció amb la nostra idea d'inclusió ja que, en l'Index s'entén la inclusió no sols dins d'un marc educatiu, sinó també social. I és que en la nostra intervenció amb els joves i en aquest treball hem hagut de treballar la inclusió des d'ambdós marcs, els quals ens han portat a trobar-nos amb les barreres les quals protagonitzen el treball.

Així mateix, Moliner (2013) cita a la UNESCO en la seua definició d'inclusió, la qual, no casualment, entén la inclusió com a forma de tractar la diversitat, pel qual es confirma que no pot haver-hi l'una sense l'altra. "Es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (UNESCO en Moliner, 2006)" (p.10).

I, en aquest cas, ha sigut en el procés de recerca d'aspectes com la inclusió, on ens hem trobat amb barreres que han condicionat el nostre treball i els resultats d'aquests, el qual ens ha aportat de totes maneres un aprenentatge i resultats molt valuosos. Però, com hem mencionat més endavant, no es poden entendre la inclusió ni la interculturalitat sense el concepte de diversitat.

Així doncs, Moliner (2013) considera que:

La diversidad se manifiesta cada día en nuestras aulas, y la escuela, aun reconociendo su existencia, se empeña en llevar a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizante de la diversidad en aras de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos. Para ello se sirve de procesos que pueden derivar en «prácticas exclutoras» en la medida que impiden o limitan la participación de determinadas personas en determinadas situaciones (minorías étnicas, lingüísticas, geográficas o culturales, personas con discapacidad, personas con pocos recursos económicos, personas mayores, mujeres...). (p.9)

Com bé diu l'autora, encara que es busque treballar i respectar la diversitat, de vegades, s'aconsegueix tot el contrari, arribant inclús a suposar barreres per a les persones a les quals es vol incloure. Però, com bé menciona Moliner, aquests processos exclusors que deriven en barreres acaben afectant, en major part, a minories de diversos tipus, com és l'ètnia gitana.

Així bé, en aquest treball adquireix un gran grau d'importància la diversitat cultural, per l'àmbit i sector de població treballat, doncs: "Si volem que la diversitat cultural siga un recurs enriquidor i no considerar-lo com un problema que obstaculitza el procés d'ensenyament-aprenentatge, hem de canviar la nostra mirada cap a l'educació des d'un enfocament intercultural" (Moliner, 2013, p.7)

En segon lloc, i pel que fa a l'aspecte d'interculturalitat, cal destacar que aquest és un dels conceptes que ens serveixen com a model en el qual basar-nos a l'hora de treballar i entendre aquest treball, però, encara que sigue el marc amb el qual ens volem basar, dins del barri no trobem interculturalitat sinó, més aviat, multiculturalitat. Encara així, és necessari pel mencionat anteriorment parlar d'aquest concepte com a marc de treball i la doctora Walsh menciona: "entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas" (Walsh, 2010, p.75); aquesta autora ens afirma, a més, "La interculturalidad se limita en el contacto y la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad"

Així doncs, la interculturalitat es basa en un tracte d'equitat entre les diferents cultures com a fruit de la interacció entre aquestes. Però, al barri no trobem una relació d'equitat, encara que si de respecte, ja que en totes les entitats les persones que "manem" o exerceixen el poder són els païos i no els gitans. Per aquest motiu, el barri és multicultural i per poder afrontar aquesta relació de forma positiva, s'introdueix el concepte d'educació intercultural, per donar-li respostes i fer un canvi de mirada respecte al context. Aquesta multiculturalitat significa que les diferents cultures del barri conviuen sense conflictes, però no interaccionen realment entre elles, ni s'enriqueixen les unes de les altres i és per això que el barri no és intercultural com ens agradaria.

Així doncs, com bé afirma Sales (2009) "La educación intercultural nos lleva a un imaginario de diversidad, culturas, identidad, intercambio, mínimos compartidos, negociación, diálogo, mestizaje. La escuela inclusiva nos lleva al imaginario de igualdad, derecho a la educación, participación, comunidad." (p.1).

6.2.1. BARRERES

A causa d'haver treballat a partir del model d'inclusió i interculturalitat mencionat anteriorment, ens vam trobar amb una sèrie de barreres determinades: estructurals, culturals i institucionals. Açò és així, perquè, si haguérem seguit altre model que no tinguera com a referents la inclusió i la interculturalitat, tal vegada no haguérem trobat aquestes barreres o, fins i tot pot ser no haguérem trobat cap, però, en perseguir aquest model, ens han sorgit les següents barreres.

En primer lloc, es troben les **barreres estructurals**, les quals engloben tota la resta de subgrups de barreres de les quals anem a parlar (expectatives, temps i saber/coneixement) i amb les quals ens hem trobat al llarg d'aquest treball, on s'inclouen els conceptes de burocràcia i responsabilitat social, concepte que també està present en totes les barreres trobades; seguidament i pel que fa a les **barreres culturals**, des del model inclusiu, dona lloc al racisme i a l'exclusió. A més, s'han trobat també **barreres institucionals**, on podem trobar barreres a l'accés i de prejudicis, per exemple.

Però, per a adonar-se de totes aquestes barreres presents, el/la psicopedagog/a, el/la docent o el/la professional que pertoque, ha de detectar-les primerament i estar disposat a lluitar perquè aquestes desapareguen. "Perquè l'escola inclusiva vaja endavant necessitem docents amb aptituds per detectar les barreres que dificulten el rendiment d'un alumne. N'hi ha de físiques i de mentals. Aquestes últimes són les complicades: les limitacions de la nostra pròpia imaginació. Seran necessaris molts canvis, però sabem que és possible" (Echeita i Ainscow, 2011, p.47). És per això, que nosaltres som conscients dels canvis que encara estan per fer i hem lluitat per afrontar aquestes barreres i dilemes i, a més, estem disposats a fer una denúncia d'aquestes perquè tots aquells i aquelles que encara no s'hi hagen adonat, les puguin veure també, ara bé, és decisió de cada professional què fer una vegada estan visibilitzades.

La diferenciació de barreres és, com hem dit, entre barreres estructurals, barreres culturals i les institucionals.

Les primeres, les **barreres estructurals**, són barreres físiques, barreres que es veuen a simple vista (encara que de vegades potser estiguen naturalitzades i acceptades acríticament), que provoquen malestar emocional i impedeixen, en molts casos, el procés d'empoderament. A més i com que el concepte "estructural" és molt ambigu, aquest concepte també pot fer referència a la diferenciació de gèneres per rols dins del mateix context. "Las condiciones o situaciones que dificultan que las mujeres se incorporen a roles no

tradicionales, y que en muchos casos, pueden llegar a generar malestar emocional por la “necesidad” de tener que elegir entre el escenario familiar o laboral o por intentar equilibrar ambas esferas.” (Barrera i Aguirre, 2003, p. 4)

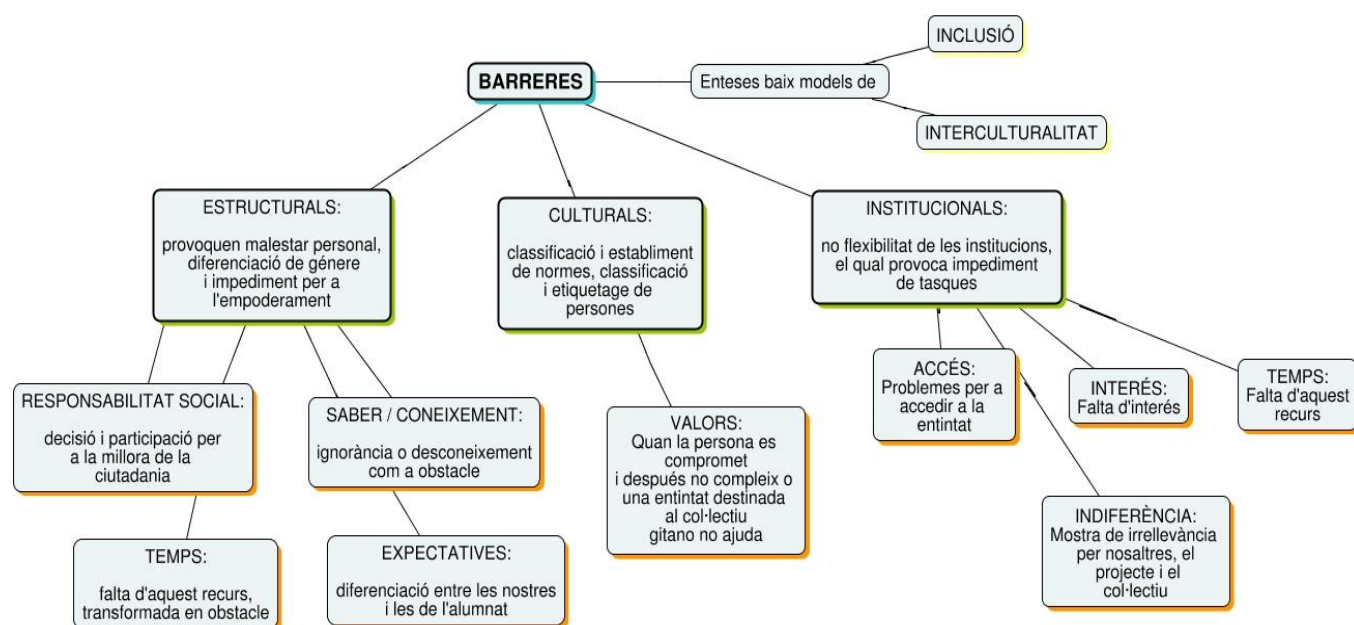
Quant a les segones mencionades, les **barreres culturals**, López (2011) considera que les barreres culturals són “La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje)” (p.43). El qual repercuteix en les etiquetes i estereotips que es creen al voltant d’algunes ètnies i en relacions de gènere, com passa amb l’ètnia gitana el qual, al mateix temps, provoca una actitud susceptible per part d’aquesta població a l’hora d’integrar-se amb els anomenats per ells “païos”, ja que creuen que van a ser prejudicats.

Per tant, què ocorre si la inclusió busca disminuir les barreres, però a la situació de context cultural segueixen existint?

Per a respondre de manera real a l’aprenentatge i la participació de tots els estudiants, és necessari identificar les barreres que obstaculitzen la inclusió. Aquestes barreres per a l’aprenentatge i la participació sorgeixen de la interacció dels estudiants en el seu context, i poden trobar-se en tots els elements i estructures del sistema: polítiques, cultures i pràctiques (Booth i Ainscow, 2000). En efecte, el Tribunal Europeu de Drets Humans destaca les discriminacions a l’ètnia gitana per classe, per gènere, per nivell educatiu...

I, finalment, quant a les **barreres institucionals**, Agüerrondo (1998) menciona: “La institución debe aprender a transitar el camino del cambio, y corresponde a la conducción institucional modelar este proceso a través de la gradualidad de las decisiones que toma.” (p.18). I açò és exactament el qual ens ha passat, les institucions estan acomodades en els seus rols i quan han trobat una demanda a la qual no estan acostumats/ades, l’han tirat enrere o l’han ignorat per tal de no haver de fer cap canvi o esforç diferent del que estan acostumats/ades. A més, han sigut aquestes barreres institucionals les que ens han parat els peus més vegades i les quals han suposat més traves per a nosaltres durant aquest procés de treball.

Per tal de poder clarificar i esquematitzar els aspectes més rellevants d'aquest punt i d'aquest treball, adjuntem una imatge on queden esquematitzats, definits i classificats tant els conceptes clau:



Imatge 1: Esquema barreres amb definicions

A continuació, parlarem dels subgrups de barreres que ens hem trobat nosaltres en el transcurs del procés de la nostra intervenció (alguns d'aquests subgrups estan inclosos en altres mitjançant referències i mencions per tal de no excedir l'extensió d'aquest punt):

6.2.1.1. EXPECTATIVES

Així doncs i davant la tasca i rol de psicopedagogues, havíem de donar una orientació de qualitat als joves amb la qual aconseguir que es facen una idea del que és la inserció real al món laboral a través de la visita a una empresa i la seua participació en alguna tasca d'aquesta. En aquest procés, tant les nostres expectatives com les dels alumnes, van jugar un paper molt important fins i tot arribant a convertir-se en una barrera més.

Troblem, doncs, que: “Se registran fuertes tensiones entre las expectativas de los jóvenes sobre los beneficios de la inserción al mercado laboral y la realidad que viven en él.” (Weller, 2006, p.4). De la mateixa manera, aquest autor també menciona els processos d'exclusió als quals s'està exposat segons a la cultura a la qual es pertany. Processos d'exclusió pels quals

ens hem vist afectades sense pertànyer a la cultura gitana, tan sols tractant d'aconseguir coses en el seu nom. Pel que aquestes barreres també afecten la cultura dominant que l'autor menciona.

Los jóvenes enfrentan la tensión entre sus preferencias culturales y las pautas exigidas por un mercado de trabajo marcado por la cultura dominante. Ellos perciben procesos de exclusión a causa de su edad y sus expresiones culturales, mientras el mercado valora – más que a los jóvenes les parece justo – la experiencia laboral y no acepta ciertas expresiones sub-culturales que podrían afectar la presentación de las empresas frente sus clientes y, de esta manera, sus resultados económicos. (Weller, 2006, p.7)

6.2.1.2. TEMPS

En aquest punt es va a parlar del temps com a mesura educativa i com a barrera burocràtica, professional i personal. De tal forma que la falta de temps suposa una barrera a l'hora de treballar i aconseguir un objectiu prèviament marcat. Aquesta ha suposat, doncs, una barrera tant per a nosaltres, com per als joves. “El tiempo se convierte también en una variable que, socialmente, puede ser motivo de conflictos (...) La no resolución de conflictos se convierte, a veces, en un factor de desestabilización de la comunidad.” (Francesch i Cirera, 1997, p.7). Aquesta desestabilització es pot donar o bé a l'entorn educatiu, o bé a qualsevol altre, com ha sigut al psicopedagògic.

I és la falta de temps la qual ha provocat el no aconseguiment d'alguns trets prèviament plantejats el qual, en alguns moments, ha provocat conflictes interns en nosaltres que derivaven en frustració “Amsel define la frustración o contraste negativo como el estado o respuesta del organismo que se desencadena cuando un sujeto experimenta una devaluación sorpresiva en la calidad o cantidad de un reforzador apetitivo, en presencia de señales previamente asociadas a un reforzador de mayor magnitud” (Amsel, 1992, citat en Kamenetzky, Cuenya, Elgier, López Seal, Fosachea, Martín, i Mustaca, 2009, p.193).

Encara que estem entenent el temps com un aspecte negatiu pel fet que aquest ha suposat una barrera, no sols l'hem d'entendre d'aquesta forma, ja que el temps és necessari per a dialogar, negociar, reflexionar, decidir, transformar... “Si el tiempo oculta y separa, diversifica, analiza y abre a la vez, quizá quiera decir que el tiempo sea camino no sólo para marchar en él, sino para conocer en él, para conocerse en él. El tiempo clave.” (Zambrano, 1998, p.20)

6.2.1.3. EL SABER/CONEIXEMENT

La ignorància ha sigut una de les diverses barreres que ens hem anat trobant al llarg d'aquest treball. I és que el desconeixement d'un fet, pot provocar per a l'interessat/ada, una barrera en l'aconseguiment de l'objectiu proposat. Així mateix, la ignorància o desconeixement entés en aquest cas, també pot ser positiu sempre que es lluite per fer d'allò desconegut, conegut.

La sociedad del conocimiento ha efectuado una radical transformación de la idea de saber, hasta el punto de que cabría denominarla con propiedad la sociedad del desconocimiento, es decir, una sociedad que es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa, más que aumentando sus conocimientos, aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre (Brey, Campàs i Mayos, 2009, p.43)

Així doncs, el saber, coneixement o, inclús, el desconeixement, ha suposat una barrera per a nosaltres quant al fet de al no ser expertes en temes burocràtics i al no haver experienciat mai una acció com aquesta, desconexíem aspectes a dur a terme i per això vam haver d'anar a tants llocs diferents per a rebre l'ajuda necessària, encara que finalment no rebérem resposta en alguns d'ells.

Dins del saber, trobem distints tipus, com són el saber popular, l'expert, l'intercultural i el local, entre d'altres. Així doncs, nosaltres ens anem a centrar en aquests, ja que són els que més ens han interpel·lat durant el procés de treball.

En primer lloc, el saber popular és l'antònim al saber científic, es tracta doncs, com bé ens explica Charlot (2006) d'aquell que va en concordança amb una civilització determinada i s'oposa a la uniformitat científica, a més de no tindre llarga perduració en el temps.

A continuació, perquè es duga a terme un coneixement de tipus extern, és necessari comptar amb dues premisses, una fonamentació teòrica i una disciplina pràctica. A més, obtenim dades que afirmen que aquest coneixement es divideix en dues actituds: "Aptitud experta interaccional (capacitat de descriure, explicar i jutjar) i l'actitud meta-experta (utilització de criteris de discriminació útils, dins de qualsevol context social o local específic d'un marc social especialitzat)." (Olea-Gutierrez, 2018, pp. 161-170).

El saber intercultural té a veure amb la mirada intercultural, la qual Sales (2016) defineix així: "La mirada intercultural es focalitza en les maneres en què cadascú utilitza els trets culturals

per dir i dir-se, per expressar-se verbalment, corporalment, socialment, personalment. “ (p.12).

Per a finalitzar i pel que fa al saber local, Mato (2007) nomena que existeix el saber universal i el local. El primer fa referència als sabers de procedència a escala més global i el segon, el local, fa referència als sabers obtinguts de forma no tant globalitzada, sinó més circumscrita a escala nacional o comunitari. És per aquesta existència d'ambdós tipus que aquest autor dóna especial importància als “intercambios entre actores sociales cuyas maneras de ver el mundo, producir conocimiento y actuar, se forman en muy diversos contextos y dan lugar a diferentes tipos de saber. Por ello, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos se hace cada día más imprescindible y más viable.”

Aquests sabers són de rellevància dins del nostre treball com que la combinació d'alguns d'aquests provoca conseqüències que ens afecten o que tenen a veure amb el col·lectiu amb el qual treballem. Alguns d'aquests aspectes (a causa del saber popular i local d'aquesta minoria de la població del barri Sant Llorenç) són creences culturals dins de la seua pròpia cultura, creences que afecten la seua forma de veure el món i d'actuar en ell. Una creença pot ser els prejudicis a ser jutjats pels tots els païos, aquest és un pensament i un saber popular i local que s'ha anat extenuant a causa que alguns païos si els hauran jutjat, però s'ha extés de forma globalitzada a tots els païos i s'ha anat transmetent aquest saber de generació en generació, de forma que un xiquet/a que encara ni ha conegut un paio, ja el rebutja perquè el va a jutjar, sense tan sols conèixer-lo.

Per això és tan important compartir sabers ambdues ètnies, per tal d'acabar amb sabers incerts que actuen com a obstacles per a la bona relació i comunicació entre persones. En aquest punt és on entraria en joc el saber intercultural, per tal de poder expressar-nos lliurement, amb el major respecte possible sempre per compartir els nostres pensaments, necessitats...

6.2.1.4 .RESPONSABILITAT SOCIAL

Per poder parlar en aquest apartat i seguint amb la referència a barreres estructurals, ens remetem a la llei. Partint de la LOE, “Una de les principals finalitats del sistema educatiu, segons la LOE, és el desenvolupament de les competències relacionades amb l'educació per a la ciutadania tot incidint en la implicació i la responsabilitat social, que impregna gran part dels seus principis” (Iglesias, 2013, p.13).

Una d'aquestes competències és la responsabilitat social, lligada al **compromís ètic** de les persones “La dimensió ètica d'aquesta competència suposa ser conscient dels valors presents en l'entorn, i decidir de quina forma i en quin sentit es vol participar en la seua reconstrucció” (Iglesias, 2013, p. 35). De la mateixa manera, aquesta responsabilitat social o, millor dit, l'absència d'aquesta, la trobem en totes les barreres a les quals ens hem hagut d'afrontar.

Si realment hi ha una persona que ha de tindre una responsabilitat social davant d'un col·lectiu determinat, però no du a terme el seu treball, es converteix en **indiferència**? I la indiferència en irresponsabilitat?

El fenomen de la indiferència el podem tractar, com bé afirma Velásquez (2008), com un símptoma social amb les seues pròpies causes i conseqüències; i com qualsevol símptoma, allotja dolor i molèstia. La indiferència pot ser en alguns casos, positiva. Tot depén del tipus d'indiferència experimentat. Aquest, no és el cas. La indiferència d'aquest projecte s'ha vist donada quan s'ha demanat un servei en qualsevol dels sistemes burocràtics de les entitats oficials. “Los que atienden no tienen nada que escuchar de las condiciones singulares de aquel a quien interpelan. La indiferencia es contraria a la responsabilidad social. El sujeto que se coloca en posición indiferente frente a otro es porque el sentimiento de responsabilidad ante la humanidad del otro no lo perturba” (Velásquez, 2008, p. 2)

Darrere d'aquesta indiferència existeix algun tipus d'interés?

6.4. ORIENTACIÓ

Abans de començar aquest apartat, esmentar que, dins d'aquest treball, no es pot entendre l'orientació sense les barreres que s'han mencionat en l'apartat anterior. A més, l'orientació s'inclou al marc teòric perquè, en un principi, la nostra tasca era la de motivar a l'alumnat cap als àmbits acadèmics i formatius encara que, finalment, ens haguem centrat en aquest treball en les barreres que hem anat trobant durant la recerca d'aquesta motivació. Va ser mentre tractàvem de motivar i orientar l'alumnat quan van anar sorgint les barreres, d'ahí que incloguem aquest apartat, dividit i classificat en els dos tipus d'orientació que hem dut a terme amb els joves.

6.4.1 ORIENTACIÓ LABORAL

Constitució Espanyola (1978): “Artículo 35.1. Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u ocio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo.” És, doncs, el fet de ser tant un dret com una obligació, el qual provoca que siga necessari treballar l'orientació laboral, com a camí per a accedir a un treball per a aquelles persones que ho requerisquen.

Avilés i Cobos (2011) afirmen que “La Orientación Laboral es entendida no sólo como una intervención puntual, sino como un proceso continuado de intervención a lo largo de la vida, donde se ofrece un servicio de guía, asesoramiento, información sobre recursos actuales en materia formativa y sobre el mercado laboral.” (p.287). Així com que “El objeto último de la Orientación Laboral es la mejora de la empleabilidad de las personas, entendida ésta como la conjunción de dos variables la disponibilidad y la ocupabilidad.” (p.289)

Però, com dèiem més endavant, aquesta orientació, no pot ser entesa sense tindre en compte les barreres a les quals ens hem hagut d'afrontar. I és que han sigut aquests events o condicions a la nostra contra els quals han provocat que la nostra orientació laboral no hague tingut part pràctica amb els joves com hagueren desitjat però aquesta, d'altra banda, també ens ha provocat que ens centrem en aquest TFM únicament en les barreres trobades durant recerca d'aquesta orientació laboral, el qual ens ha dotat d'informació molt valuosa de cara al treball i a la societat en si, ja que açò es tracta d'una denúncia.

Paral·lelament a aquesta orientació laboral i, directament relacionat amb l'orientació acadèmica, el conflicte es troba entre la cultura pròpia de l'escola (o en aquest cas, de l'institut) amb la cultura de l'ètnia gitana.

Per tant, creiem important parlar també d'aquesta cultura escolar, a la qual no s'acostuma a prestar atenció en els centres educatius, però la qual és la base de tota escola. És per això que Bolívar (1996) diu “Hemos aprendido que los cambios fundamentales en los centros escolares deben incidir en la cultura escolar como factor resistente y, al tiempo, promotor de su desarrollo. La cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular. “

Així doncs, passem a parlar de l'orientació acadèmica, la qual es basa en l'orientació cap als estudis i la formació.

6.4.2 ORIENTACIÓ ACADÈMICA

Segons Enguita (2001) “la primera respuesta escolar ha sido siempre la aculturación”(pp.3-9), és a dir, l'escola imposa la seua cultura escolar per damunt de qualsevol altra cultura popular, ètnica, grupal, estrangera... i just en aquest moment, és quan s'abandona el respecte per la minoria.

“Es cuestión que cada cual haga lo que haga en su vida privada, pero todos deben atenerse a unas mismas reglas, valores y significados en la esfera pública” (Enguita, 2001, pp. 3-9). És per aquesta raó, que els joves del barri, a l'hora d'assistir a l'institut, fora de la zona de confort, notaven que es marcava una diferència a raó de ser d'ètnia gitana, suposant-los un esforç “extra” el desplaçament i per tant assistència, l'esforç i la constància, que provoca passivitat a les classes i, duent-los finalment, a l'abandonament del camí acadèmic. Tot i això, sense el suport per part de les famílies.

Per tant, i com hem dit abans no es tracta de dos conceptes oposats. El terme barrera no es pot entendre sense l'orientació, i a l'inrevés. “Es relevante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos” (Torres, 2006, p. 11)

Aquesta tasca no és fàcil, i sabem que no podem canviar el context de la nit al dia; però, si l'alumnat d'avui es converteix en els familiars de demà, potser canvie la forma de pensar?

Com tot treball de camp, implica una visió prèvia, una tirada, un somni. I, a continuació, una ingent successió d'obstacles i desafiaments de diversa índole, que poden abraçar des del ventall psicològic fins a l'administratiu, i que s'haurà de, entre dosi de paciència i gosadia, enfrontar ineludiblement.

La rellevància d'aquestes observacions per al tema que ens ocupa és notable. Duem a terme les descripcions denses de certes vivències i participacions no com a interès folklòric de recol·lecció de “dades curioses”, sinó motivades per una intenció inicial de comprovar en primera persona, i en la realitat, plantejaments i hipòtesis dels quals trobem en els llibres, i dels quals la nostra pròpia imaginació pot suggerir-nos una bona part.

7. PLANTEJAMENT D'OBJECTIUS.

L'objectiu d'aquest treball és identificar, visibilitzar i reflexionar les barreres, que com a psicopedagogues, hem trobat a partir del xoc de diferents cultures. Aquest xoc de cultures prové de la diferència entre la cultura gitana i la paia, diferència que, pensem, pot haver provocat alguna de les barreres, ja que d'alguns llocs ens van derivar a altres per la simple raó de tractar-se del barri Sant Llorenç de Castelló.

8. PROPOSTA D'ACCIÓ

Per a dur a terme aquest apartat fem ús de la ferramenta de relat etnogràfic per a destacar amb detalls tot allò que hem vist, pensat o inclús sentit.

Troblem dos relats i no sols un perquè, encara que les barreres en les quals se centren aquest treball no són les trobades dins l'escola (que existeixen), aquesta intervenció escolar és el punt de partida gràcies al qual hem trobat la resta de barreres en les entitats i institucions visitades per recercar ajuda per a la motivació i orientació dels joves.

8.1. PROPOSTA D'ACCIÓ ESCOLAR: ACTIVITATS/ INTERVENCIÓ REALITZADA.

Per poder entendre les limitacions que ens hem anat trobant durant la nostra intervenció pedagògica, havent formulat el problema i objectius, passem a la proposta d'acció. A continuació, incorporarem tota l'acció/intervenció escolar realitzada al barri amb els joves de 1º d'ESO del CEIP Carles Selma, ja que sense conèixer aquesta intervenció no es poden comprendre les barreres trobades (explicades al següent punt).

Com a estudiants del màster de psicopedagogia i canviant la nostra mirada eixint de la zona de confort, comencem l'aventura el 31 de gener de 2019 quan anem per primera vegada a l'escola i ens presentem i consultem quan podem començar les nostres pràctiques. Així doncs, el dia 4 de febrer, dilluns, tot comença.

Així doncs, la nostra funció al barri gira al voltant de motivar als alumnes de 1ºESO de l'escola CEIP Carles Selma, com se'ns va demanar per part de La Taula del barri i la direcció de

l'escola. Però per a treballar un aspecte com la motivació, que afecta tant a l'alumnat com a les famílies, volíem realitzar una intervenció tan pedagògica com sociocomunitària, ja que no es tracta de tenir una actitud d'especialista, sinó d'introduir-se al barri d'igual a igual. Pel qual també hem tingut la sort de conèixer altres entitats del barri com La Llar, lloc on acudeixen les dones (que volen) del barri i on hem conegut a mares i germanes de les nostres alumnes; la Ludoteca, on ens han aconsellat i parlat del nostre alumnat de l'ESO que durant anys va acudir a la seua entitat cada dia després de l'escola; el Taller de Jardineria, al qual no assisteix cap jove del barri però que per les seues situacions de vida i per la seua edat ens ha ajudat molt a obrir la nostra mirada i canviar, de vegades, el nostre posicionament de psicopedagogues per a posar-nos en la seua pell com a, simplement, persones. Habilitat que hem hagut de practicar més d'una vegada durant aquesta experiència.

Com que el problema era la falta de motivació per part dels joves d'entre dotze i quinze anys, hem volgut conèixer l'entorn en el qual es desenvolupen aquests perquè creiem important conèixer la seua cultura i el seu context per poder entendre'ls a ells realment, ja que "la cultura especifica valors, normes, sensacions, creences i conceptes que amoblen la consciència individual amb un context d'atribució de significat a l'experiència." (Huertas, 1997, p.11)

Pensant en mirades i posicionaments, no podem obviar que nosaltres partíem dels nostres propis com a "paies" en un context gitano, el qual pot resultar una **barrera de xoc de cultures o de prejudicis**. Ambdues ja havíem estat en un context similar gràcies a un APS (aprenentatge servei) realitzat a la carrera de Magisteri Infantil, però únicament en l'entorn escolar, no havíem conegut el barri ni a les persones que hi vivien allí realment, **desconeixement** que podia actuar **com a barrera**. Doncs aquesta experiència estava plena d'incertesa i il·lusió, ja que no sabíem què ens anàvem a trobar. No sabíem com ens anaven a mirar quan caminàrem pel barri ni que anaven a pensar els veïns i les veïnes sobre la presència de dos "paies" que circulaven cada matí pel barri, d'un lloc a un altre.

La nostra primera feina era obrir la mirada i tractar de no jutjar allò que veiem, tractant de superar una **barrera de prejudicis**, el qual no va ser fàcil, ja que escoltar coses com, per exemple, una xiqueta de 13 anys dir que els seus germans li van pegar quan es van assabentar que un xic venia a veure-la des d'altre barri, no va ser gens fàcil per a nosaltres, ja que ells i elles viuen i entenen la vida d'una manera, en molts aspectes, totalment diferents de la nostra i ho hem de respectar. Quan parlem de mirades, està clar que tots mirem el món des d'un punt de vista subjectiu i concret, però com deia Freire (1997) "qui observa ho fa des d'un cert punt de vista, però aquest tret no situa a l'observador en l'error. L'error, realment, no és tenir un cert punt de vista, sinó considerar-lo absolut, i també desconèixer que, encara des

de l'encert d'un punt de vista, és possible que la raó ètica no estiga sempre amb nosaltres.” (p. 16) .

D'aquesta manera, a poc a poc, vam anar presentant-nos a l'aula amb l'avantatge de què ja els i les alumnes de l'ESO ens coneixien per l'anterior projecte d'APS que vam dur a terme amb el mateix grup, el qual ens va facilitar la tasca introductòria. Dels nostres primers contactes amb els xics i xiques vam veure que, abans de centrar-nos en la seua motivació acadèmica, havíem de prestar atenció a la seua pròpia motivació personal treballant primer la seua autoestima i el seu apoderament personal. Durant les primeres intervencions i preses de contacte vam percebre que els joves no tenien un bon concepte d'ells mateixos com a persona i que no eren conscients de les coses positives que tenien o, tan si vol de com eren i què els definia, el qual va actuar com una **barrera d'expectatives** pròpies. A part d'una timidesa que limitava que es pogueren obrir amb la resta de companys.

Aleshores, d'acord amb açò, vam decidir treballar primer aquests aspectes mitjançant tècniques i dinàmiques per potenciar la seua autoestima perquè s'autoconegueren i descobriren, així com dinàmiques per a la cohesió de grup per eliminar aquesta vergonya que tenen d'expressar els seus pensaments i sentiments davant dels seus companys i companyes.

Aquest període de dinàmiques va durar al voltant d'un mes, un mes molt enriquidor tant per a ells i elles com per a nosaltres, veient com prosperen i com es van obrint a poc a poc. Ens va agradar molt que, a més, en dues de les dinàmiques els i les alumnes ens digueren que els havien agradat molt i que quan les tornaríem a fer i van ser dos precisament en les quals es treballava en una per parelles per comprovar la importància de la comunicació en un grup i entre persones en si i una altra en la que tots havien d'escriure aspectes positius de cada persona en la seua esquena. Per tant, aquest resultat ens va fer pensar que anàvem pel camí correcte per motivar aquests xics i xiques que tant tenen per donar i que tan poc conscients són.

Després de treballar aquests trets, vam donar pas a l'empoderament demostrar-los que sí que saben fer coses i que, a més, saben i poden ensenyar-les a altres persones perquè són persones capaces de fer tot allò que es proposen. Per a treballar aquest apoderament, tant a escala personal com de grup, els vam oferir que triaren competències que se'ls donaren bé i, després, vam seleccionar aquelles que, per espai i recursos podíem fer a l'escola i vam muntar tres tallers perquè ells ensenyaren aquestes quatre competències escollides: música, dibuix i pintura i estètica i maquillatge. El primer taller el vam dur a terme a 3 anys d'infantil,

on l'alumnat de l'ESO va ensenyar, per grups, als de 3 anys a realitzar tres instruments musicals amb materials reciclats. En el segon taller, el de dibuix i pintura, els i les alumnes de l'ESO van ensenyar als de 1º de primària dues activitats de dibuix i pintura. En la primera, l'alumnat havia de pintar amb ceres de colors un full en blanc per a, després, pintar de negre per damunt del ja pintat. Una vegada finalitzada aquesta tasca, havien d'escriure o dibuixar per damunt amb uns pals de fusta que els vam facilitar, de manera que l'escrit/dibuixat deixava veure el fons de colors pintat a l'inici. I la segona activitat consistia a fer un dibuix, lletra, forma... amb cola per a, posteriorment, afegir sal i, més tard, pintar eixa sal ja fixada al plat de plàstic de manera que es quedava un plat amb una forma amb sal de colors.

I, finalment, el tercer taller, de perruqueria. Aquest estava inicialment pensat per a ser de perruqueria i maquillatge, tal com van votar totes les alumnes de classe, però vam haver de descartar la part del maquillatge perquè els xics no volien participar en aquesta part i elles van cedir igual que ho van fer ells quan a elles no els va parèixer bé fer un taller de futbol i es va descartar també la idea. Així doncs, el taller es va dur a terme amb la classe de 5é de primària de la mateixa escola i va consistir a treballar per parelles i ensenyar tres pentinats diferents dels alumnes de 5é: trena, pentinat de xic i pentinat replegat de xica. Aleshores, els nostres alumnes els ensenyaven als seus aprenents prèviament i després aquests practicaven amb els cabells dels nostres alumnes. Com hi havia majoria de xiques, vam decidir durant el taller que podien eixir una parella de xics per tal d'ensenyar a les xiques com ells feien els pentinats de xics, ja que moltes de les parelles estaven formades per dues xiques i no anaven a poder practicar el pentinat d'home. Per tant, van eixir dos voluntaris (un de l'ESO i un de 5é) i van fer una espècie de *masterclass* de com fer un tupé. El taller es va desenvolupar sense cap classe de problema, els i les alumnes estaven motivats i a gust, inclòs li van demanar a la mestra de la classe que els deixara posar música de l'ordinador de l'aula i aquesta va accedir. Encara que no les teníem totes amb nosaltres, ja que l'alumnat de 5é no estava molt convençut de voler participar en el taller per la seua mala relació amb la mestra, finalment aquest es va desenvolupar sense cap problema. Sí que és cert que dos dels nostres alumnes no van voler participar per un assumpte personal, però se'ls va respectar la seua decisió i van estar presents, observant de manera externa, el qual també va ser útil de cara a la tasca de reflexió final una vegada va acabar el taller. Ja que aquests van poder adonar-se'n de coses que els que estaven participant de forma activa no havien vist o no s'havien adonat.

A l'inici, no podem negar que estàvem un poc preocupades per com anava a eixir l'activitat dels grups cooperatius amb els tres tallers amb tres grups diferents. De fet, el dia del primer taller no vam veure una actitud molt predisposada per la seua part, el qual va suposar una

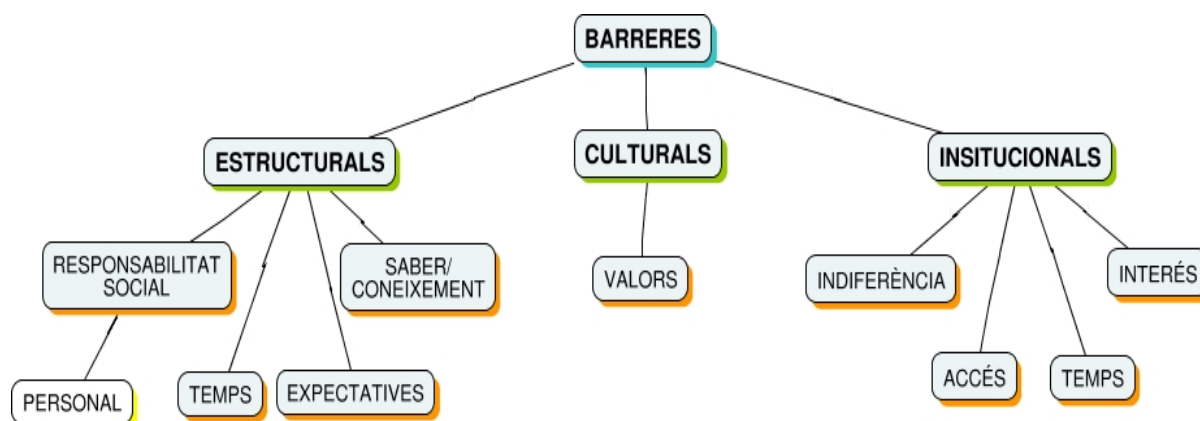
barrera d'indiferència, però una vegada vam arribar a l'aula de tres anys ens van sorprendre i donar una lliçó perquè ho van fer excel·lentment i van posar tot el seu ànim i voluntat perquè el taller isqués bé i que els nens i nenes aprengueren, ensenyant-los com es fan les coses i no fent-se-les ells, el qual ja va ser un repte en si mateix perquè estan acostumats al fet que els grans fan les coses als menuts perquè aquests no saben/poden, per la mateixa condició de ser menuts, el qual va actuar com a **barrera de desconeixement** per part dels joves, ja que no sabien com fer front a la seua tasca d'ensenyar als més menuts. De fet, a qui més els va costar ensenyar a fer i no fer-ho elles, va ser a les xiques, ja que a casa les ensenyen a cuidar als menuts, fent-ho tot per ells i aquest taller no tenia aquesta finalitat, aspecte el qual podem entendre com a **barrera de gènere**, ja que eixe problema no el van tindre els xics.

Aquest primer èxit va provocar que ens crearem unes expectatives de cara al següent taller i, com tots/es ja sabem, les expectatives no sempre són bones i, inclús, poden suposar una **barrera d'expectatives** si les coses després no ixen com desitgem. El taller va començar sent un fracàs a causa d'un conflicte existent anteriorment amb la mestra de l'aula de primer de primària, el qual resultà una barrera en si de cara a la realització del taller, **barrera d'indiferència o prejudicis** per part de la mestra. Però que vam poder resoldre gràcies a la voluntat dels xics i xiques, els quals encara que no tenien bona relació amb la mestra i després de la discussió que van tindre en ella en el taller mateix i a causa de la qual van haver d'eixir tots de l'aula, van reflexionar i tornar a entrar per nosaltres, el qual ens va enriquir molt, ja que un fet com aquest per la seua part dota de sentit la nostra intervenció i presència en eixa aula.

La nostra obligació era actuar des del rol de psicopedagogues, amb la corresponent responsabilitat social, però ens hem adonat que la mirada en la qual es treballa, canvia en funció de la situació o context en el qual es trobe. Dins d'una escola ordinària d'un barri, per exemple, al centre de la ciutat, té poc a veure amb el rol de psicopedagoga dins d'un context on es treballa de manera sociocomunitària. I és precisament aquest fet el que fa que per a nosaltres sigui tan enriquidora aquesta experiència, el fet de no treballar fent informes tot el dia, sinó el fet de tindre l'oportunitat d'orientar, de créixer com a professionals en un context com aquest en el que un dia estem a l'escola però a l'altre estem cosint amb les dones a La Llar mentre ens conten les seues vivències.

8.2. PROPOSTA D'ACCIÓ COMUNITÀRIA: VOLER ÉS PODER?

Abans de donar principi a aquest punt, adjuntem de nou l'esquema de les barreres que hem emprat per a la nostra classificació al treball per tal de facilitar la lectura i comprensió del text al lector/a.



Imatge 1: Esquema barreres

Per contar totes aquelles realitats viscudes i barreres trobades durant aquests **49** dies al barri Sant Llorenç de Castelló, fem servir la ferramenta del relat etnogràfic, a més en adjuntar el mapa gràfic de la ciutat de Castelló podem veure clarament tots aquells recorreguts realitzats en cerca d'ajudes, recursos o fins i tot, informació addicional i concreta que la població no té al seu abast.



Per a què contem aquest relat? Doncs bé, tot començà el primer dia que entrarem al barri. Les dues, juntes, amb ganes i sense por. Amb les expectatives altes i la motivació a flor de pell. Passaven els dies i la nostra xarxa de gent coneguda al barri anava augmentant: La Taula, tots i cadascun dels integrants de les entitats, famílies, el bar, els xiquets i les xiquetes al carrer... Però clar, hi ha part del nostre treball més de tipus formal, on cal recopilar dades i conceptes administratius.

En aquest just moment ens toparem de front amb la primera realitat de totes: el poc de cas que ens fan quan es nomena el nom del barri. Voler és poder? Fins ací, per a nosaltres, sí.

Pel que acabem de dir anteriorment, va fer falta desplaçar-se, des de les nostres cases fins al lloc en qüestió. A continuació passem a explicar totes i cadascuna de les rutes que hem fet, on hem anat, quina era la finalitat i quin és el resultat obtingut.

En primer lloc i respecte a la ruta de color blau cel, ens desplaçarem ambdues fins a la Plaça Major de la ciutat per poder parlar amb algun responsable d'urbanisme de l'**Ajuntament**. En entrar, els contarem a les persones encarregades de la recepció, la nostra inquietud en la recerca d'una empresa per a poder anar amb l'alumnat de 1º d'ESO. L'empresa la faríem servir com a activitat final, per a poder mostrar-los la realitat d'un treball, l'esforç i la constància que requereix. Bé, a l'ajuntament en el moment en què sentiren que veníem des del barri Sant Llorenç ens enviaren directament a **Serveis Socials** de la ciutat, al Carrer Colón (just al costat). Ens trobarem, aleshores amb l'Ajuntament amb una **barrera estructural de responsabilitat social amb una possible discriminació amagada**. Discriminació perquè fórem enviades a l'oficina de SS.SS quan els diguérem d'on veníem i a qui volíem ajudar. **Barrera institucional per qüestions d'indiferència i temps**: pot ser l'interès era escàs i a més no podien atendre'ns per falta de temps. **Barrera cultural de rebuig social** per la mateixa raó, si escau, que la barrera estructural.

L'encarregada de la recepció de l'oficina de SS.SS va tenir una actitud de rebuig de cara a nosaltres. No sabia ben bé a quina taula enviar-nos perquè plantejarem el problema. Esperarem una estona i per fi parlarem amb dos treballadors, els quals creguem que tampoc entengueren (o no volgueren entendre) allò que plantejàvem. **Barrera estructural de responsabilitat social i barrera institucional per raons d'interès, indiferència i temps**.

Finalment des d'aquelles oficines parlarem amb **Celeste Marí**, encarregada de **treball sociocomunitari** de l'ajuntament, la qual ens va enviar a Servicis Socials, però a l'oficina de

la Quadra Salera, al Polifuncional. Es tractà en ambdues entitats d'una situació que suposà una **barrera estructural de responsabilitat social de tipus personal**, ja que Celeste és la màxima responsable d'aquesta tasca i si no ho fa ella potser siga per raons personals o per una **barrera institucional per qüestions d'indiferència, temps i interès**.

Per tant, de casa anàrem a l'ajuntament; enviades a serveis socials centrals; conversació sense resultat amb Celeste Marí i d'ací a serveis socials del Poliurban.

Voler és poder? En aquest moment, deixarem la pregunta de banda, no feia molt que treballàvem amb el projecte i ens quedava molta esperança per davant.

Seguint amb les rutes i dies més tard, anàrem (tal com ens havíem dit) a l'oficina de Serveis Socials però del **Poliurban** (oficina que s'encarrega de l'administració del barri), l'actitud de totes les xiques que treballen allí va ser molt bona, ens atengueren amb molt d'interès i calma. Exposarem la necessitat que teníem i concloíem la reunió amb un "ja us direm alguna cosa, de moment, per què no pregunteu en l'oficina d'Inserció Laboral? A hores d'ara, seguim esperant resposta, però com ganes no ens falten, anàrem a Inserció Laboral. En aquesta entitat ens trobarem amb una **barrera estructural de responsabilitat social** i de tipus **institucional** per raons, pot ser, **d'indiferència, temps i interès**.

Primer canvi de mirada quant a la pregunta de si voler és poder. Ganes no ens faltaven però cada vegada era més difícil arribar al final de la roda en la qual entre uns i altres ningú ens aclareix cap dubte.

En l'oficina d'**Inserció Laboral** no es va repetir la mateixa situació que anteriorment. Ací, directament no exposarem el problema, ens confongueren amb altres alumnes del màster, el missatge pareixia que mai arribava a ells i tinguérem que, finalment, escriure una nota a l'encarregada dels aspectes laborals de la mateixa oficina. Mentrestant, un dels treballadors ens va sorprendre amb una expressió de cara a nosaltres "no heu de ser tan incrèdules, no vingueu a canviar el barri". La nostra cara era un quadre, nosaltres en cap moment hem imaginat més enllà del que no ens hem vist capaç, sempre hem tingut una gran capacitat pragmàtica, i els peus han estat (pensem) en la terra. Després de diferents dies anant a l'oficina, l'encarregada ens va dir que ja no treballaria més al barri, que l'havien destinat a un altre lloc i per tant, que aquests temes ja no els duia ella. Seguïem amb l'encontre d'una **barrera estructural de responsabilitat social** amb un sentit **personal**, ja que és la persona encarregada de donar el servei i no es va fer càrrec de la responsabilitat que suposa el seu treball. A més, aquesta entitat també suposà una **barrera institucional d'indiferència**,

interès i temps, així com una **barrera cultural de valors**, ja que en aquest lloc treballen diàriament amb joves d'aquest barri i toquen els sectors tant formatius com laborals, pel que ja és cosa de valors, el fet de poder ajudar-nos i no fer-ho. A més, ens va dir l'encarregada que anava a deixar de treballar aquest sector en aquest barri concret i l'hem seguit veient pels carrers del barri, el qual ens fa plantejar-nos els valors d'aquesta persona com una barrera més a la nostra intervenció.

Com sempre, sense resposta, no ha passat el testimoni de l'assumpte a cap altra persona, i per tant, continuem eixint perdent de la situació. Estem d'acord en el fet que voler no és poder. La situació se'ns fa gran, és desesperant buscar i buscar i no saber què més fer. Però així i tot, seguim. Seguim amb ganes, han disminuït, però en queden.

De sobte, ens va vindre la idea de la **Fundación Secretariado Gitano**. Després de llegir molts articles publicats a la seua web oficial, pensarem que igual era una bona opció presentar-nos allí físicament, per poder explicar el tema en qüestió. El primer pas fou enviar un correu electrònic perquè ens citaren, però no rebérem resposta i ens presentarem de totes formes. Una vegada allí, ens identificarem i exposarem la fixació en buscar una empresa (del tipus que fora) per poder dur a l'alumnat de primer d'ESO del col·legi Carles Selma i que veren el xoc de realitats i les habilitats necessàries per a tindre un treball. La seua resposta va ser que ho traslladarien a la persona que s'encarrega d'assumptes del barri i que ens dirien alguna cosa més endavant. Seguim esperant. Aquesta, doncs, es tracta d'una **barrera estructural de responsabilitat social** de caràcter **personal**, ja que la persona que ens va atendre tenia aquesta responsabilitat i no es va voler fer càrrec d'ella de manera personal. A més, suposà una **barrera institucional d'indiferència, interès i temps**, així com una barrera cultural de valors per la mateixa raó que l'entitat anterior. Ambdues treballen amb població gitana majoritàriament, és més, Secretariado Gitano té com a funció i destinatari únic la població d'ètnia gitana, pel qual encara és més significatiu que aquesta entitat supose una barrera en el nostre treball.

El que més ens causa sorpresa davant d'aquest resultat és que a la fundació sabem que fan aquestes coses, que treballen amb gent d'ètnia gitana i que realitzen aquestes visites a empreses, magatzems... Per tant, per què a nosaltres no ens fan cas? Què tenim o què no tenim que no rebem resposta? No interessem a la gent en la qual parlem? Voler és poder?

Mentre totes aquestes entitats ja tenien la nostra informació i esperàvem (o no) resposta per part d'elles, assistirem a una de les reunions de La Taula, on, per casualitat aparegué després de molt de temps pel barri un dels representants de la **Fundació Patim de Castelló**. Aquesta

persona exposà que tenia interès a retornar al barri i en ajudar en tot allò que el necessitarem, que havien canviat de SEDE (sistema empresarial de decisiones de entorno) i que un dels seus objectius era posar l'atenció en el barri per poder fer tot allò que estava al seu abast.

Nosaltres dos pensarem que era una molt bona oportunitat per parlar amb aquella persona, que clar, pensarem que si nosaltres fórem de Patim, començaríem amb un xicotet pas (com podria ser ajudar a dos estudiants del màster) i anar creixent a poc a poc.

Parlarem amb aquesta persona i intercanviarem contactes. Per a res, perquè la resposta ha sigut la mateixa que a les anteriors entitats. No res. El qual ens suposà altra **barrera estructural de responsabilitat social**, a més d'una **barrera institucional: indiferència, interès i temps**, així com una **barrera institucional d'accés** a l'entitat, ja que ens va dir que no ens presentarem a la SEDE i que ell ens donaria resposta per correu, la qual mai vam rebre.

De forma transversal, en una de les activitats de La Llar en la qual tinguérem el gust d'acompanyar, ens trobàrem amb una antiga professora de l'UJI, **Maite Tarradellas**. Aquesta, amb molta bona voluntat ens va dir que si per a qualsevol cosa la necessitàvem, que contactarem amb ella. Al peu de la lletra ens agafarem aquestes paraules i contactarem amb ella un parell de setmanes després. Ens trucà i ens digué que després de pasqua podríem fer alguna activitat conjunta. Però sobretot, en aquesta telefonada, el que més remarcava va ser que ella duia el seu temari i programació i que l'activitat a proposar no podia eixir-se'n massa de la seua rutina diària. Avui a dia, seguim esperant la confirmació del dia i hora que ens deixa anar a col·laborar. Aquesta suposà també una **barrera estructural de responsabilitat social** i una **barrera institucional d'indiferència, interès i temps**.

Una vegada més, l'esperança es va perdent a poc a poc amb la realitat que ens envolta.

Seguint amb les rutes, en un dels dies d'estada al barri, assistirem a una reunió de La Taula, on també es trobava **Carmen Xusi**. Pensant que seria una bona opció, parlarem amb ella i ens envià a **Francisca Fogueres** (companya seua i **professora de l'UJI**); el que ella no sabia és que eixa opció ja estava esgotada. Ja havíem contactat amb Francisca, acudint al seu despatx i esperant a porta tancada una reunió a la qual ella mai es presentà. Per tant, ni Carmen Xusi ni Francisca Fogueres ens donaren resposta, i com a tots els agents anteriors, els deixarem el nostre contacte per si algun dia decideixen comptar amb nosaltres. El que suposa, novament, una **barrera estructural de responsabilitat social** i una **barrera institucional d'indiferència, interès i temps**. Així com una **barrera cultural de valors**, ja que aquestes persones es van comprometre amb nosaltres i ni van acudir a la reunió

programada, a més, Francisca Fogueres pertany a l'ètnia gitana, raó per la qual vam contactar amb ella.

Dies més tard i seguint esperant respostes, ens hem apropiat a l'oficina de **Conselleria** de Castelló per informar-nos del protocol d'actuació per poder realitzar una excursió per als alumnes de primer d'ESO on puguin anar a veure una empresa i ser conscients de la realitat que existeix fora del barri. Pepe de la Torre, inspector de guàrdia ens ha recomanat parlar directament amb el consell escolar del CEIP Carles Selma, ja que ha de ser una activitat (proposada per nosaltres) aprovada per tota la comunitat.

En última estança, acudirem a l'**IES Matilde Salvador** de Castelló, per poder consultar el procediment de visita d'una empresa privada, ja que en aquest centre realitzen aquest tipus d'eixides amb el Mòdul de Construcció. Després de parlar amb la subdirectora del centre, ens reunirem amb l'encarregat i mestre d'aquest mòdul anteriorment mencionat. Aquest en atengué i ens digué que era molt complicat accedir a aquestes empreses sent nosaltres les encarregades de l'activitat, ja que aquestes treballen ja amb alumnat de pràctiques de mòduls com aquest.

Ambdues dos, Conselleria com l'IES Matilde Salvador, no suposaren barreres per a nosaltres, ja que ens van atendre i donar resposta. Encara així, després, ens vam trobar amb **barreres burocràtiques** a l'hora de dur a terme l'activitat amb la informació que ens havien donat d'aquestes dues entitats. Per tant, l'activitat va acabar no donant-se a terme igualment. No resulta fàcil que et prenguin en serio sense el prestigi professional o "serietat" que transmet un/a mestre/a, director/a o altre càrrec similar, ja que a tots llocs ens veiem com a "meres" estudiants.

9. RESULTATS D'ACCIÓ

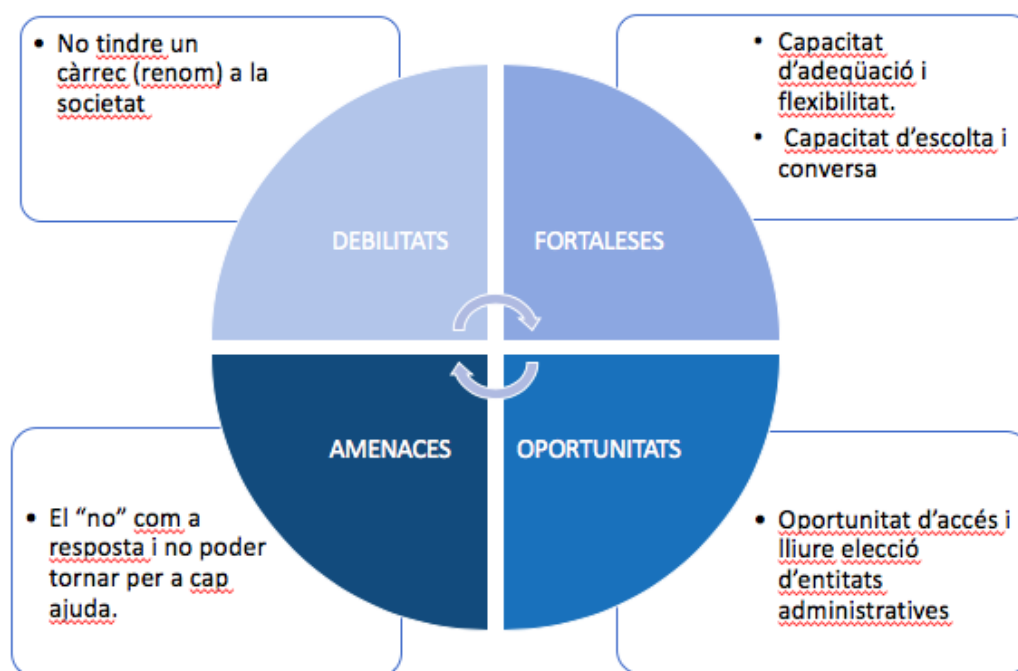
Els resultats de les nostres accions es categoritzen en funció de l'instrument emprat i del col·lectiu de destinació del qüestionari o instrument. Comencem, per tant, parlant de l'anàlisi DAFO:

❑ ANÀLISI DAFO

Aquest instrument és una ferramenta que ens permet analitzar la realitat d'un projecte, per exemple, a través de l'anàlisi de les fortaleeses, debilitats, amenaces i oportunitats que ens podem trobar a l'hora de dur-lo a terme. I, a més, permet realitzar dos tipus d'anàlisis, intern (en el qual analitzarem les debilitats i fortaleeses) i extern (en el qual analitzarem les amenaces i oportunitats). En aquest cas, hem decidit realitzar un inicial i altre final, per poder fer la vista enrere i opinar des de l'experiència i el coneixement en la matèria.

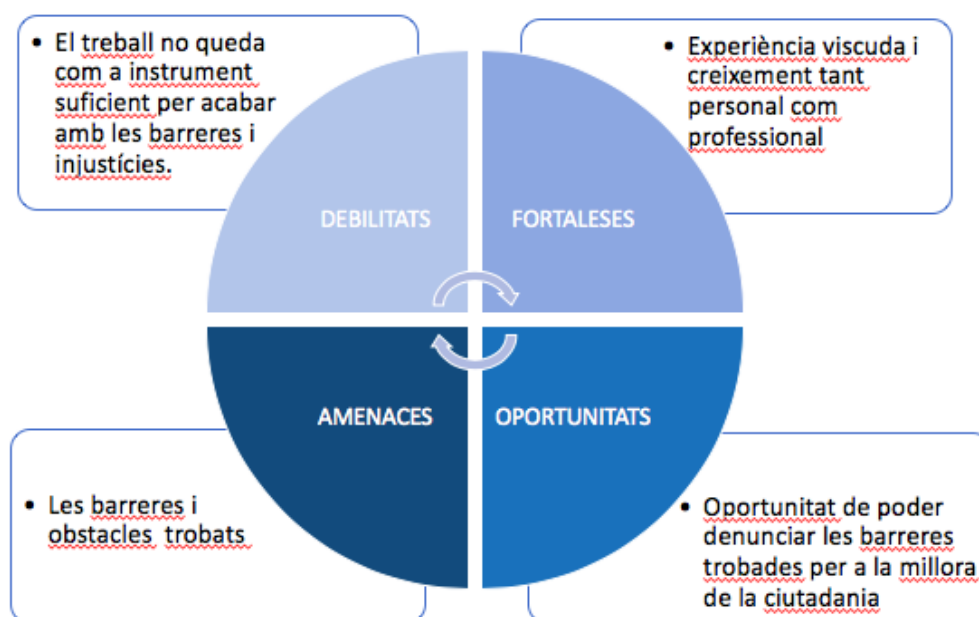
Pel que respecta al DAFO inicial, en aquest ens plantejarem els aspectes d'origen intern que ens podien afectar a l'hora d'assolir l'objectiu i pensarem en les debilitats i fortaleeses amb les quals ens podríem trobar abans de començar a fer res. A més, vam pensar també en els aspectes d'origen extern amb els quals ens podríem trobar, pel que vam anotar les amenaces i oportunitats que podien existir i aparèixer, abans de realitzar el treball.

DAFO INICIAL



I vam fer el mateix en finalitzar el treball amb un DAFO final, en el qual vam tindre en compte els mateixos factors i aspectes que en l'anterior:

DAFO FINAL



Així doncs, aquest instrument s'ha emprat per poder fer una comparació que permeti contrastar les fortaleSES, debilitats, oportunitats i amenaces que veiem a l'inici del treball i a la seua fi.

Per tant, les diferències més significatives que hem trobat són aquestes: Quant a les fortaleSES, en un primer moment consideràvem que la nostra major fortaleSA era la capacitat tant d'adequació i flexibilitat com d'escolta i conversa. Aquesta, ha fet que aparegués la fortaleSA nomenada al DAFO final, l'experiència viscuda i el creixement personal i professional. Encara que ara, a la fi del projecte, veiem que les fortaleSES del projecte han sigut la confiança dipositada en nosaltres al barri, tant per part de la gent com de les entitats amb les quals hem treballat.

Pel que respecta a les debilitats, abans ens preocupaven no tindre un càrrec important per poder exercir de psicopedagogues amb títol, i si escau, poder obtenir molta més ajuda. Més tard, i superant aquesta debilitat, la nostra major preocupació a hores d'ara és haver realitzat

un treball de denúncia social i que, així i tot, no puga'm fer que disminuïsquen o desapareguin aquestes barreres.

Quant a les oportunitats, en un principi vam considerar que l'oportunitat més gran era l'obertura de l'escola cap a la nostra intervenció i participació en totes i cada una de les seues activitats i l'oportunitat d'elegir lliurement i accedir a les entitats administratives que hem necessitat. Finalment, pensem que la nostra major oportunitat d'aquest treball és tindre el lloc perfecte per poder denunciar les injustícies i barreres trobades. Fer-ho públic i que no queden amagades com fins ara.

Finalment, i quant al fet de les amenaces, a l'inici ens preocupava el "no" com a resposta o la no-resposta, distanciant-nos de l'entitat i no poder retornar per demanar cap ajuda més. Encara que finalment la major amenaça han sigut les barreres que hem anat trobant al llarg de tot el procés, les quals no han vingut donades pels joves, sinó per agents externs que han condicionat el nostre treball i la nostra experiència.

Així mateix, aquestes barreres trobades no eren un aspecte que havíem tingut en compte a l'inici del treball, ja que no esperàvem trobar-nos-en obstacles precisament fora del centre, sinó que pensàvem que aquests vindrien, en tot cas, de dins per part dels joves quant al que fa al seu nivell de participació i motivació, per exemple. Encara així, després han anat apareixent moltes barreres, raó per la qual les hem afegit al nostre DAFO final.

❑ TAULA RESUM DE LES BARRERES TROBADES DURANT LA INTERVENCIÓ

A la taula que exposem a continuació, mostrem totes aquelles entitats a les quals hem recorregut per poder demanar informació i ajuda que recolzen el nostre treball.

Pel que fa a la primera columna, fa referència als llocs concrets que hem visitat (els noms propis queden modificats per qüestions de privacitat). Seguidament i responent a la pregunta de si "hem pogut accedir-hi", fem menció a les possibles barreres que potser hagin impedit l'accés a l'entitat. Quant a la columna "hem rebut resposta", ens centrem en si ens han respost, siga de forma positiva o negativa front al nostre treball. Finalment, considerem en l'última columna que hem obtés alguna ajuda sempre que haja sigut realment competent per al nostre treball.

Així mateix, quant a l'última columna, de barreres, ressaltar que aquestes poden pertànyer a la categoria de barreres estructurals, a la de barreres culturals i/o institucionals.

Taula 2

TAULA RESUM DE LES BARRERES TROBADES DURANT LA INTERVENCIÓ

ENTITAT	HEM POGUT ACCEDIR-HI?	HEM REBUT RESPOSTA?	FINALMENT, HEM ACONSEGUIT ALGUNA AJUDA?	OBSTACLE
LLOC	ACCÉS	RESPOSTA	AJUDA	BARRERA
Ajuntament	Sí	Sí. Anar a SS.SS.	No	Discriminació. Indiferència Temps Rebuig social
Serveis Socials (SS.SS)	Sí	Sí. Anar a Serveis sociocomunitaris.	No	Discriminació Indiferència Interés Temps
Serveis sociocomunitaris	Sí. Per telèfon.	Sí. Anar a SS.SS del barri.	No	Personal Indiferència Interés Temps
SS.SS del barri	Sí	Sí. Anar a l'oficina d'inserció laboral del barri	No	Indiferència Interés Temps
Inserció Laboral	Sí	Sí	No	Personal. Indiferència Interés Temps
Fundación Secretariado Gitano	Sí	Sí	No	Valors. Personal Indiferència Interés Temps
Fundación Patim	No	No	No	Valors. Indiferència Interés Temps
Maite	Sí	Sí	No	D'accés Personal

Tarradellas (UJI)				Indiferència Interés Temps.
Carmen Xusi (UJI)	Sí. Xerrada informal amb ella.	No	No	Indiferència, Interés Temps
Francisca Fogueres (UJI)	Sí. Correu electrònic	No	No	Indiferència, Interés Temps Valors
Conselleria d'Educació. (Inspector de guardia)	Sí	Sí	Sí	
IES Matilde Salvador	Sí	Sí	Sí	

10. CONCLUSIONS.

Per començar aquestes conclusions, dividim el que seran aquestes en diferents punts a tractar: Primer, començarem amb l'aspecte de la motivació, el qual anirà seguit de les barreres trobades en conseqüència de buscar aquesta motivació, però les quals són les protagonistes d'aquest treball, com s'ha pogut comprovar en el seu transcurs.

Així doncs, pel que fa a la motivació, aquest ha sigut l'objectiu i fi de la intervenció del nostre pràcticum del màster, que no d'aquest treball (TFM). Encara així, en trobar la quantitat d'obstacles i barreres (objectiu d'aquest treball) per a dur a terme aquesta motivació, hem reflexionat al voltant de si realment aquest és l'únic problema causant del no-rendiment i desmotivació dels joves. A més, aquests fets també ens han fet reflexionar al voltant de si és possible tractar de motivar a una persona que realment no ha demanat ni vol ser motivada i que, a més, aquesta falta de motivació tampoc és considerada un problema dins del seu entorn familiar i social. Per tant, era aquesta proposta d'intervenció viable? Era possible que tingués eixida? Tenint en compte, a més, el temps limitat per a la intervenció. Per això des de Fundación Secretariado Gitano (2003) mencionen que "Para ello, es necesaria en la medida de lo posible una coordinación con la Administración competente y un trabajo paralelo tanto con las familias para su motivación e implicación en el desarrollo de sus hijas e hijos, como con el voluntariado que participa en los programas para su acompañamiento, coordinación,

supervisión y formación.” (p.45). Açò vol dir que, totes les persones implicades en l’educació d’aquests joves han d’estar coordinades per tal d’assegurar l’oferiment d’un servei de qualitat adaptat a les seues necessitats i, tant l’administració com altres institucions també deurien ser les encarregades d’aquesta tasca ja que, com s’ha pogut comprovar en aquest treball, sense elles no hi ha possibilitat d’èxit en alguns casos. A més, adaptant els continguts a les seues necessitats i interessos podem aconseguir dotar d’utilitat els continguts, utilitat que ells i elles (els joves) no sempre veuen, com bé menciona Fundación Secretariado Gitano (2003) “La utilidad de los aprendizajes en el currículo formal no está reconocida y esto frena mucho su motivación.” (p.77)

Cal destacar també la nostra desmotivació, lenta però creixent al llarg de tot el procés d’intervenció, provocada per la mateixa desmotivació dels joves, així com per les barreres que anaven sorgint a poc a poc.

Tots aquests dubtes ens transporten a la realitat dels fets, a les barreres. I és que ni els alumnes estaven motivats ni les entitats ajudaven a aquesta feina, ja que, l’únic que hem obtingut de la gran majoria d’elles, són traves i barreres a la nostra tasca de psicopedagogues. Ainscow (2002) destaca de manera notable que les barreres no poden ser enteses com a estructures fixes o estables, han de ser dinàmiques. Per tant, ens preguntem, si des de l’inici de construcció del barri aquestes barreres ja formaven part del context, que és el que ocorre? Quina és la raó per la qual no tenen un caràcter dinàmic i flexible? Per què no desapareixen?

Quan pensem en les barreres, hem de pensar en les raons d’aquestes i, per tant, en les persones que hi ha darrere de les institucions i/o entitats, ja que són aquestes les que poden canviar el rumb de les coses. La majoria de les barreres amb les quals ens hem trobat, han sigut provocades per la indiferència i la falta d’interès per part de la persona encarregada o treballadora de l’entitat, per tant, la responsabilitat social d’aquesta juga un paper molt important en tot açò. Ja que, es pot evolucionar i millorar si hi ha persones desinteressades en mans de les institucions? És possible, doncs, aconseguir cap canvi?

Quan ens plantegem aquestes preguntes, potser ens referim al concepte de desinterés, però i si es tractés d’un desconeixement de la resta de cultures enfront de l’ètnia gitana? Com explica Malik (Malik, 2003, p. 344):

“El desconocimiento que existe hacia otras formas culturales distintas a la nuestra, y las dificultades que entraña en educación trabajar con ellas en una escuela homogeneizadora, hacen que sea preciso tener en cuenta la cultura como un

elemento que nos aporta riqueza y que incide de forma muy significativa en el desarrollo de las personas. Cuando la cultura oficial de la escuela (o de cualquier otro contexto) es coincidente con la del alumnado, no se suele plantear, aparentemente, esta necesidad, puesto que no hay discrepancias entre una y otra, y no se aprecia la influencia de nuestra cultura de origen”

La convivència de cultures s'hauria d'entendre com a una font d'aprenentatge i una relació recíproca de les diferències entre si. Però, la realitat no és aquesta. La cultura “paia” s'apropia de la figura dominant i, per tant, ambdues no es troben al mateix nivell social.

Per aquest mateix motiu, perquè hi hagi una comunicació real i eficient al barri és necessari crear xarxa, compartir i donar-nos suport entre les persones per a que, junt/es, puguem aconseguir coses en benefici de tots i totes. Així doncs, “L'organització en xarxa es manifesta com una estructura alternativa capaç d'impulsar el desenvolupament comunitari. Tanmateix, per assolir el desenvolupament de xarxes d'àmbit local autèntiques, cal promoure el treball integrat, la interprofessionalitat, la interdepartamentalitat i la interinstitucionalitat .” (Zaragoza, 2007, pp.13-25)

Les persones encarregades de diferents institucions tal volta no són conscients de les repercussions dels seus actes, aparentment innocents, però un “no” o una absència de resposta per la seua part, poden provocar barreres per a altres persones, impeding o dificultant el seu treball, com ha sigut el nostre cas. Per això, Agüerrondo (1998) remarca que aquella institució que treballa com cal és aquella que pren i garanteix decisions efectives (que s'acompleixen) per al millorament de l'educació. Creu, doncs, en un tipus de gestió que és capaç de mostrar els resultats de les seues accions.

Però, quin paper juga en tot açò el fet d'haver anat a les institucions o entitats en nom de persones d'ètnia gitana? Hagueren canviat els fets si l'ajuda haguera sigut per a una escola i barri païos? Pot ser, ja que en llocs com l'ajuntament i serveis socials centrals ens van derivar al barri en quant van escoltar de part de qui demanàvem l'ajuda.

Per tant, com motivem un alumnat que ja sent els prejudicis i que no veu utilitat d'estudiar perquè després no els rebran al món laboral de la mateixa manera que rebrien a un paio/a? Quin missatge estem manant a aquests joves i a la població de l'ètnia en si?

A tall de conclusió, es pot creure que totes les barreres que ens hem anat trobant són, a priori, obstacles per a dues paies estudiants, en recerca d'informació per al seu treball. Però,

aquestes ens han afectat no sols a nosaltres, sinó també a la població gitana del barri, ja que, aquestes barreres, han sorgit de la interacció de persones en un context d'exclusió. Per tant, cada resposta s'entén com una barrera més de cara a la població gitana. Quan una persona del barri torne a representar el mateix recorregut que férem nosaltres, obtindrà, per tant, les mateixes respostes. Els resultats d'aquest treball s'interpolen a la vida de les persones d'ètnia gitana. Nosaltres tan sols hem preguntat com a dues païes i la resposta, o absència d'ella, que hem rebut ens interpel·la tant a nosaltres com a païes, com a la població d'ètnia gitana del barri. I és aquest tret, el fet que aquestes barreres trobades ens han afectat a ambdós, que ens ha fet pensar en el nostre rol professional i en la nostra identitat personal dins d'un context que vol ser inclusiu i intercultural, però, que encara mostra resistències i barreres de molts tipus perquè açò es pugui aconseguir.

Per finalitzar i després de tot allò viscut, podem considerar que s'afavoreix la inclusió des de l'administració i les institucions públiques com bé afirmen aquestes?

Com diu Freire (1997) "Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las instituciones, sino someterlas al análisis metodológicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica" (p.46)

Nosaltres hem comprovat el poder de l'administració i totes aquelles gestions injustes que realitzen. Per aquesta raó, no ens conformem ni ens rendim per tal de promoure la inclusió on siga i a qui siga. Creguem en ella, creguem en nosaltres i creguem en una societat que no discrimine, que no aparte i no classifique. Per tot açò i amb aquest treball, volem fer una denúncia per tal de visibilitzar allò que, casualment ens ha ocorregut a nosaltres, però potser ocorre cada dia en una part distinta d'aquest món.

11. REFLEXIÓ PERSONAL FINAL DE MÀSTER

Tot començament arriba a la seua fi i aquesta és la d'una experiència meravellosa. Encara que hem hagut de superar obstacles i lluitar contra la nostra pròpia frustració a causa d'aquests obstacles, les persones amb les quals hem treballat ens han donat la força que necessitàvem. Res haguera sigut igual en un altre lloc, tal volta els obstacles hagueren sigut altres, però no canviaria res, ja que, d'aquesta manera, he après coses molt valuoses com el treball de la perseverança, la paciència, la força comú i la lluita pel que es vol aconseguir.

Des del primer moment en el qual vaig arribar al barri durant aquest màster, vaig saber que havia de fer ahí les pràctiques i centrar també el meu TFM en el mateix lloc. Vaig rebre l'energia que es respira pels carrers i en cada una de les entitats que, de veres, quina bona funció fan al barri. Mai haguera pensat sentir-me de primeres tan segura i còmoda en un dels barris més prejudicats de "perillosos" de Castelló. És més, d'aquest barri tan "perillós", tan sols he rebut estima, força i empoderament, junt amb alegria i sorpreses, moltes sorpreses que han fet que cada dia al barri hague sigut diferent.

Diria que no m'esperava agafar-los tanta estima, tant als joves com a la gent del barri que hem tingut la sort de conèixer, però em conec també bé a mi i era conscient des del primer moment que la partida del barri no seria fàcil. Des del primer moment que hi vaig arribar vaig saber que no seria fàcil dir adéu. Sincerament, en aquest tipus d'escoles situades en llocs tan concrets, el nivell curricular no sol arribar al de la resta d'escoles quant a dades acadèmiques i puntuacions quantitatives. Però, aquesta escola puc assegurar que no té res a envejar en l'àmbit comunitari, participatiu ni quant a cultura escolar. Els valors que es treballen, l'humanisme que es respira i l'empatia que els mestres desenvolupem cap als alumnes i al revés, crea un clima molt especial i còmode dins del centre que de cap manera es pot no percebre, és diferent, és especial i és, sobretot, meravellós.

M'he sentit a gust des del primer moment i durant tot el procés i, casualment, quasi totes les vegades que he sentit desconfort, ha sigut provocat per les administracions, institucions i entitats, subvencionades a més la majoria per l'Estat.

Quant al rol de psicopedagoga adoptat, he de reconèixer que aquest si m'ha sorprès, i molt gratament. Tenia una idea molt equivocada o, desinformada segurament, del que és una psicopedagoga i gràcies a aquesta experiència he pogut veure i, més important, viure, el que sent, fa i passa pel cap d'una professional d'aquest àmbit. He vist que hi ha moltes més coses de les quals s'encarrega i que jo desconeixia i, sense dubte, em quede amb el rol social de la

psicopedagoga i no amb el rol estrictament acadèmic de passar informes i tests tot el dia, això ni m'ompliria ni encaixa amb la meua personalitat i gustos.

A més, em sent afortunada d'haver tingut la sort de compartir aquesta experiència amb la meua companya Maria Jesús, ja que pense que aquesta ha sigut totalment diferent a si haguera viscut l'experiència soles. Ens hem donat suport i força quan ho hem necessitat, així com companyia en moments de fer viatges cap a tots els racons de Castelló per a demanar ajuda i consell.

Finalment, aquesta experiència i aquests obstacles "superats" m'han fet créixer com a professional, ensenyant-me a no ofuscar-me i a aprendre de l'adversitat, ja que la vida és així i les coses no ixen bé sempre o no a la primera, clar està. I si, dic que hem superat els obstacles perquè, encara que les barreres han estat i estan ahí, crec que aquest treball de difusió i denúncia pot ajudar al fet que, a poc a poc, aquesta situació canvie. A més de la sensibilització amb les persones del nostre entorn i del mateix barri.

Em porte a moltes persones al cor, des de professionals com Contxa, Maribí, Sara, Javi o Tomàs i Quitèria, fins als joves de l'ESO i les dones de la Llar. Persones que m'han ensenyat a obrir la mirada i a respectar sense jutjar encara que jo no pense igual. M'han ensenyat de respecte i tolerància sense adonar-se'n i a obrir la ment a què hi ha coses que moralment no hem pareixen bé però que he de respectar-les perquè són costums per a altres persones. És curiós com una cultura tan envellida en alguns sentits m'ha ajudat tant a obrir el meu pensament. Simplement puc dir gràcies barri Sant Llorenç i gràcies als nostres tutors per la paciència i el temps.

12. REFERÈNCIES

Aguerrondo, I. (1998). *La escuela como organización inteligente*, Argentina, Troquel Editorial.

Aguirre, R. J. (2012). Contabilidad: entre la responsabilidad social y el interés público. *Criterio libre*, 10(17), 219-234.

Ainscow, M. (2002). "Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos". *Revista de Educación*. 327(1), 69-82.

Alsina, M. R. (2000). Estereotips i prejudicis en la comunicació intercultural. *DCidob*, (77), 8-11.

Avilés, R. B., y Cobos, G. B. J. (2011). El rol de la Orientación Laboral en el ámbito del Trabajo Social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (50), 280-293.

Baron, R. S., Kerr, N. L., & Miller, N. (1992). Mapping social psychology series. Group process, Group Decision, Group Action. Pacific Grove, California: Brooks. Belmont, CA, US: Thomson Brooks.

Barrera, D. y Aguirre, I. (2003). Liderazgos femeninos y políticas públicas a favor de las mujeres en gobiernos locales en México. D. Barrera B. & A. Massolo (Comps), *El municipio. un reto para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*, GIMTRAP/Inmujeres/PNUD, México, D.F

Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, calidad y equidad educativas*, 1-23.

Bohaca, J. G., y Calvet, N. L. (2007). Los gitanos en España: mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro. *Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (1), 257-278.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay

Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Brey, A., Campàs, J., y Mayos Solsona, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Infonomia.

Charlot, B. (2006), *La relación con el saber.*, Montevideo, Uruguay,. Ediciones Trilce.

Constitución Española. (1978). La constitución española de 1978. *Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp>*.

Damonti, P., y Arza, J. (2014). Exclusión en la comunidad gitana “Una brecha social que persiste y se agrava”. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. *Universidad de Navarra*.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001] (pp. 145-160)*. Amarú

Sarrionandia, G. E, y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (12), 26-46.

Enguita, M. F. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y gestión educativa*, 6, .3-9.

Escobedo Peiro, P., i Montserrat Ferrer, D. (2017). *Educació emocional a l'escola inclusiva*. Castelló: UNE.

Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 10(25), 1.

Francesch, J. D., y Cirera, J. V. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. (Vol. 123). Barcelona: Graó.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno editores.

Gitano, F. S. (2012). Políticas de inclusión social y población gitana en España. *EL modelo Español de Inclusión Social de la población gitana*.

García, M. J. M., y Arcos, D. P. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (85), 91-101.

Gitano, F. S. (2013). Guía Dosta! para combatir los estereotipos sobre la comunidad gitana. Madrid: FSG.

Huertas, J. A. (1997). Motivación. *Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Iglesias, M., Lobato, F., i Tejedo, J. (2013). *Recursos humans i responsabilitat social corporativa*. Madrid: Macmillan Iberia, SA.

Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachecha, S., Martin, L., y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de frustración en humanos. *Terapia psicológica*, 27(2), 191-201.

Lázaro-Cantero, R. (2001). Adam Smith: interés particular y bien común. *Cuadernos empresa y humanismo*. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/4471/1/84.pdf>

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

Malik, B., y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.

Mato, D. (2008). No hay saber " universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.

Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castelló: UNE.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

Navarra, J. M. (2006). Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista. *Revista Catalana de Pedagogia*, 75-99.

Olea-Gutiérrez, C. V., Zavala-Pérez, I. C., Salas-Medina, D. L., & Mercado Rivas, M. X. (2018). Structure and organization of social representations of caring concept in caregivers of people with chronic disease. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 26(3), 161-170.

Olivos, T. M. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249.

Ortega, M. S. (2008). Barreras en el desarrollo profesional femenino= Barriers to career development of women. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 61-72.

Pérsico, L. (2019). *Inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.

Ripollés, C. (2016). San Lorenzo, el barrio del abandono y la esperanza. *Levante, el mercantil valenciano*. Recuperado de <https://www.levante-emv.com/castello/2016/01/17/san-lorenzo-barrio-abandono-esperanza/1366993.html>

Rocha Sánchez, T. E., y Cruz del Castillo, C. (2013). Barreras estructurales y subjetivas en la transición de roles de mujeres mexicanas y su malestar emocional. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 16, no 1.(ene.-jun. 2013); p. 123-135.

Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata

Sales Ciges, A. (2016). *Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius*. Castelló: UNE.

Sánchez García, M. F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) 231-239.

Velázquez, L. E. T., y Soriano, N. Y. R. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 225-270.

Vallès, J. B. (1996). Una aproximació a la interculturalitat. *DCidob*, (56), 4-5.

Velásquez, J. F. (2008). La indiferencia como síntoma social. *Virtualia*, 18, 1-7.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.

Weller, J. (2006). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín RedEtis*, 5, 1-6.

Zambrano, M. (1998). *Los sueños y el tiempo* (Vol. 10). Siruela.

Zaragoza, M. C., Mayayo, E. L., Mayayo, J. L., i Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (36), 13-25.

Zárate, A. S. (2006). Motivación Intrínseca Laboral y su relación con las variables de personalidad Orientación a la Meta y Tesón. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 111-126.